

В Форуме «Образование в антропологии и социальных науках» приняли участие:

Анди Байфорд (Оксфордский университет, Великобритания)

Павел Белков (Музей антропологии и этнографии, Санкт-Петербург)

Милена Беновска-Събкова (Новый Болгарский университет, София, Болгария)

Юрий Березкин (Музей антропологии и этнографии, Санкт-Петербург/Европейский университет в Санкт-Петербурге)

Владимир Бузин (Санкт-Петербургский государственный университет)

Филип Буллок (Славянский институт Лондонского университета, Великобритания)

Вес Вильямс (Оксфордский университет, Великобритания)

Майкл Горэм (университет Флориды, США)

Лев Клейн (Санкт-Петербургский государственный университет)

Павел Клубков (Санкт-Петербургский государственный университет)

Валериан Козьмин (Санкт-Петербургский государственный университет)

Нэнси Конди (Питтсбургский университет, США)

Екатерина Мельникова (Европейский университет в Санкт-Петербурге)

Алексей Новожилов (Санкт-Петербургский государственный университет)

Павел Рыкин (Музей антропологии и этнографии/Институт лингвистических исследований, Санкт-Петербург)

Мария Станюкович (Музей антропологии и этнографии, Санкт-Петербург/Санкт-Петербургский государственный университет)

Валерий Тишков (Институт этнологии и антропологии, Москва)

Валентина Узунова (Музей антропологии и этнографии, Санкт-Петербург)

Сара Филлипс (университет Индианы /Блумингтон/, США)

Борис Фирсов (Европейский университет в Санкт-Петербурге)

Гаяне Шагоян (Институт археологии и этнографии Национальной Академии наук Армении)

Яков Шер (Кемеровский государственный университет)

Образование в антропологии и социальных науках

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Состоявшееся в первом номере журнала «Антропологический форум» обсуждение основных тенденций в современных антропологических исследованиях показало, что за последние 10–20 лет произошли серьезные изменения в проблематике социальных наук. Речь шла об отказе от «больших» теорий (марксизм, структурализм, психоанализ и др.); о преимущественном уклоне в сторону описания, а не интерпретации (как прежде); о переносе внимания на маргинальные явления культуры; о том, что полевые исследования переместились из деревни в город; о концентрации исследовательского интереса на явлениях современности и отказе от исторических реконструкций и т.д. Выяснилось также, что аналогичные процессы происходят в истории, фольклористике, лингвистике и других социальных науках. Возникают естественные вопросы:

1

Что в этой ситуации происходит с социально-антропологическим (этнографическим, историческим и т.п.) образованием? Успевают ли оно за этими переменами и должно ли оно за ними успевать?

2 *Что Вы считаете позитивным, а что негативным в существующей системе образования и в его содержании в Вашей стране? Каким оно с Вашей точки зрения должно быть?*

3 *Каким Вам видится новый учебник по антропологии (этнографии, истории, фольклористике, лингвистике), и нужен ли вообще такой единый учебник (или группа учебников)?*

4 *Каких специалистов мы готовим, и к чему мы их готовим?*

С этими вопросами мы обратились к опытным университетским преподавателям — антропологам, историкам, археологам, филологам, социологам из разных стран.

Вместе с тем, редколлегия сочла необходимым обратиться и к тем, кто сравнительно недавно получил высшее образование и сейчас занимается научными исследованиями в указанных областях научного знания. Им были заданы следующие вопросы:

1 *Ощущали ли Вы в процессе обучения указанные перемены? Успевает ли образование за этими переменами и должно ли оно за ними успевать? Обнаружился ли разрыв между тем, что Вам преподавалось, и реальным состоянием научных исследований в Вашей области?*

2 *Каковы достоинства и недостатки полученного Вами образования? Какого рода знаний и навыков Вам не хватает в исследовательской практике из того, что Вы могли получить в ходе обучения?*

3 *Какой Вам видится новая образовательная программа по антропологии (этнографии, истории, социологии и др.)? Что нужно включить в новую программу и исключить из старой?*

4 *Чувствуете ли Вы себя достаточно подготовленным к научной деятельности? Каким с Вашей точки зрения должно быть более совершенное образование?*

Следует иметь в виду, что вопросы для наших англоязычных коллег были немного изменены с учетом особенностей образовательных практик в англоязычном мире. Например, в них не говорится об учебниках («стабильных учебников» в нашем понимании там нет, а есть широкий набор пособий, включающих course books, базы данных, аудиовизуальные средства и т.п.).

Поскольку в обсуждении поставленных вопросов принимали участие две группы дискуссантов, то ответы сгруппированы в два блока: в начале идут «старшие», а потом — «младшие». Внутри блоков, ответы, как всегда, расставлены в алфавитном порядке по фамилии автора.

Итак, чем озабочены представители разных поколений?

Опытные преподаватели обеспокоены прежде всего заметным **снижением уровня знаний**, которые учащиеся получают еще до университета (Юрий Березкин, Лев Клейн и др.). Портрет первокурсника, выполненный Марией Станюкович, получился несколько гротескным, но вполне узнаваемым: *«Он медленно, неряшливо, с ошибками пишет, потому что мало писал рукой — ставил галочки в тестах или набирал сочинения на компьютере (а чаще скачивал из Интернета). Ему трудно записывать лекции. У него плохая речь, он привык к чудовищному волапюку „прогрессивных“ молодежных передач и безобразному переводу низкопробных американских фильмов. В том возрасте, когда предыдущие поколения школьников читали, он играл в компьютерные игры. Детективы и книжки „о пиратах“, которые прежде были развлекательным чтивом, все же побуждали взять в руки географический атлас, давали какое-то представление о жизни и национальных особенностях разных народов, стилистике разных эпох. Мутный поток фэнтэзи, занявший эту нишу, воображение не будит, а притупляет, никаких знаний не дает — и, главное, воспринимается как „настоящая современная литература“. Забавно, что при этом в области живописи и музыки они не совсем профаны»*. Естественно, что в этом контексте университетские преподаватели вынуждены уделять внимание школьному образованию, в том числе и специальному: по этнографии, археологии и другим не вполне школьным дисциплинам (Владимир Бузин, Лев Клейн).

Западные участники дискуссии настроены более сдержанно по отношению к уровню подготовки студентов. Все (особенно в США) давно привыкли к тому, что цели школьного и цели университетского образования разные, и переход от первого ко второму доставляет значительные трудности начинающему студенту. К этому факту преподаватели стали относиться философски, но возникают конкретные вопросы о том, как с этой ситуацией ужиться, тем более что сейчас в западных университетах царит, по выражению Анди Байфорда, *«ориентированный на потребление климат»*. Следовательно, отношение студентов к образованию неизбежно учитывается в содержании и стиле преподавания. Известно, что если студенты не запишутся на тот или иной курс, его могут сократить. Впрочем, такое положение становится актуальным и для российских университетов. С одной стороны, «рыночный эффект» действительно стесняет свободу действий преподавателей. По словам Майкла Горэма студенты *«демонстрируют гораздо более низкий уровень толерантности по отношению к субъективности, маргинальности и амбивалентности, чем их учителя. В конце концов <...> им нужны однозначные ответы и четко выстроенные нарративы,*

которые придают смысл нередко запутанной реальности». А с другой стороны, как показывают сам Горэм, а также Вес Вильямс и Сара Филипс, как раз эти «проклятые вопросы» современной науки иногда вызывают больше энтузиазма у студентов, чем традиционные подходы. Но в любом случае, и русскими, и англоязычными коллегами признается необходимость перемен: даже если студенты будут проходить тот же материал, что и в прошлом, преподавать его нужно по-другому.

Однако именно эта необходимость преподавать по-другому представляет особую сложность для России. В ситуации резкой смены исследовательских парадигм, усугубленной десятилетиями изоляции российских исследователей, оставляет желать лучшего **уровень самих преподавателей**: *«Большая часть преподавателей была вынуждена срочно овладевать всеми богатствами, которые накопило человечество за пропущенные нами семьдесят лет. Эта вынужденная краткосрочность в сочетании со стихийным релятивизмом привела к тому, что молодые коллеги с одинаковыми дипломами, выданными в разных университетах, не имеют ни общего языка, ни общих интересов»* (Павел Клубков). Между тем, с точки зрения молодых коллег, *«одна из основных задач фундаментального образования (т. е. ориентированного на подготовку ученых, а не специалистов „прикладных“ областей знания) заключается в том, чтобы создать для всех студентов, специализирующихся в данной области, единое представление об основах науки. В идеале все антропологи, прошедшие соответствующую программу обучения в России, СНГ, Европе или Америке, должны иметь одинаковую „базу“»* (Екатерина Мельникова). И это действительно насущное требование, если иметь в виду, что выпускникам российских университетов необходимо находить общий язык не только между собой, но и с коллегами из других стран.

Объем и содержание курсов не в меньшей мере волнует западных молодых коллег. Как метко замечает Анди Байфорд, прагматические решения в британском образовании (например, сосредоточение на одном языке в рамках традиционного курса «современных языков») легко становятся методологическими предвзятостями. *«Прямым следствием этого факта является возведение своего рода перегородок и в высшей степени недостаточный уровень контекстуализации и обобщения в том понимании культуры, которое вырисовывается в рамках обучения современным языкам»*. Вызывает опасения, что в данном контексте междисциплинарность ограничится какими-то чисто символическими спецкурсами (по словам Байфорда, «renting out space»).

В образовательной традиции США проблема другая: как найти «золотую середину», когда один и тот же общий курс (вроде «Введение в культуру N») могут проходить и философы, и историки, и филологи, и антропологи, и специалисты по естественным наукам. В такой ситуации, обращение к case study как способу организации мультидисциплинарного материала, который бы отражал интересы всей аудитории, является не столько выражением академической беспомощности, сколько педагогической необходимости. Но старшие коллеги, которые уже имеют горький опыт «борьбы за существование» на уровне межфакультетских конфликтов, подчеркивают выгоды четкого профиля. По словам Нэнси Конди, *«дисциплинарные границы делят пространство на сектора, внутри которых взращиваются специальные знания»*.

Российское образование, по мнению участников дискуссии, страдает от **узкой специализации студентов**. *«Поступив в семнадцать или восемнадцать лет в университет, студент выбирал профессию (например, социолог или историк), а также более узкую специальность (например, социальный работник или историк средневековой Франции). Сойти с этой колеи было чрезвычайно трудно»* (Борис Фирсов). И это при том, что российское школьное образование, наоборот, по традиции очень широкое.

Бросается в глаза и отсутствие связи отдельных гуманитарных (социальных и антропологических — sic!) дисциплин с философской базой, без которой они утрачивают методологическую образованность — фундаментальное владение категориальным аппаратом (Валентина Узунова). Расширением образовательного поля и поиском глубинных методологических основ озабочены не только российские преподаватели. Зарубежные коллеги обоих поколений подчеркивают роль cultural studies, которые дают возможность, например, филологу выйти за рамки узкой специальности и существенно расширить арсенал исследовательских подходов к своему предмету (Анди Байфорд, Нэнси Конди, Филип Буллок).

Отсутствие приемлемых учебников беспокоит в основном российских антропологов старшего поколения. Западным коллегам, выросшим в педагогической культуре без «стабильных учебников» (что было учтено при формулировании англоязычных вопросов), проблема видится гораздо шире: какие материалы (включая «самодельные» хрестоматии, наглядные пособия, компьютерные сайты и т.д.) пользуются наибольшим успехом среди студентов. Недавние российские студенты и аспиранты (за исключением Павла Рыкина, весьма критически оценивающего свое университетское образование), об учеб-

никах тоже не упоминают. Видимо, они прекрасно понимают, что учиться можно и нужно не по учебникам, точнее, не только по ним. Особая озабоченность проблемой создания учебников со стороны российских антропологов вполне объяснима: антропология (не физическая, а культурная и социальная) в России является сравнительно новой наукой, и это обстоятельство в какой-то степени оправдывает положение с учебниками, но ведь и по этнографии, имеющей давние традиции, нет ни одного достойного учебника. Это прискорбное обстоятельство приходится констатировать на фоне многих метров магазинных полок, заставленных учебниками по этнографии, антропологии и культурологии, и с каждым годом количество погонных метров таких учебников увеличивается.

Каким должен быть учебник по антропологии? На этот счет у каждого, затронувшего эту проблему, свое мнение. По мнению Валерия Тишкова, *«учебник нужен по социально-культурной антропологии или просто по антропологии, который представил бы дисциплину в ее современном и в очень широком виде, т.е. с такими разделами, как, например, медицинская, городская, политическая антропология, транснациональные сообщества, антропология медиа и другие»*. С этого легче и лучше всего начинать, ибо учебник не просто обучает, но и ориентирует выбор молодого человека в пользу жизненного занятия». Милена Беновска-Събкова предлагает несколько иную схему: *«Если рассуждать об (общем) учебнике по антропологии, лучше всего будет, если он будет: а) иметь историографическую ориентацию (смена идей и школ в антропологии); б) снабжен научным аппаратом: тематической библиографией, хронологическими указателями, содержащими важные даты в связи с основными именами и событиями; терминологическим словарем»*. Юрий Березкин пытается описать идеальную ситуацию: *«Студенты-антропологи учатся по учебникам, напоминающим The Rise of Anthropological Theory Марвина Харриса, но доведенным до современности и предполагающим не только критику оппонентов, но и выявление нерешенных проблем. Таких руководств, написанных с разных позиций, должно быть несколько, и знакомиться нужно с каждым»*. Напрашивается идея международного учебника и/или обучения по нескольким учебникам, которые произведены в разных странах: коль скоро *«все антропологи, прошедшие соответствующую программу обучения в России, СНГ, Европе или Америке, должны иметь одинаковую „базу“*, то и выводы относительно учебника/ов должны этому соответствовать.

Главными вопросами обсуждения стали вопросы о том, **чему учить и как учить?** По сути дела — это варианты первого из предложенных нами вопросов. Нужно сказать, что проблемы, обсуждавшиеся в первом «Форуме», оказались близкими мно-

гим участникам настоящего обсуждения. С них нередко начинаются ответы на вопросы о современном образовании. Пожалуй, лучше всего эта связь сформулирована в ответе Павла Клубкова: *«И отказ от „больших“ теорий, и описательство, и увлечение маргинальными явлениями, и отказ от исторических реконструкций и многое другое связано с осознанием единства объекта социально-антропологических (семиотических, гуманитарных) наук»*. И несколько дальше: *«Однако представление о принципиальной нередуцируемости объекта исследования, о том, что релевантны все его стороны, с точки зрения образования бесплодно. Подозреваю, что оно бесплодно и в исторической перспективе. Значит, надо учить простым вещам: как собирать материал и для чего это надо делать, где проходит граница между доказанным, недоказанным и недоказуемым, опровергнутым, непровергнутым и непровержимым и т.п. Едва ли не самое главное — научить студентов отличать осмысленные тексты от бессмысленных»*. О приобретениях и потерях в связи со смещением внимания ученых и студентов от интерпретации к дескриптивной работе и пограничным явлениям интересные суждения высказал Вес Вильямс.

Известная проблема совмещения в образовательной стратегии базисных, общих представлений с одной стороны и новых идей — с другой в рамках данной дискуссии решается в пользу первых. Причем эта позиция является общей не только для опытных преподавателей (Валериан Козьмин, Павел Клубков), но и для вчерашних аспирантов (Гаяне Шагоян, Павел Рыкин, Екатерина Мельникова). По словам Валериана Козьмина, *«этнографическое образование не должно успевать за намеченными тенденциями, оно должно им соответствовать. Можно ожидать, что в современных условиях, это разнообразие будет усиливаться, что предполагает возможность готовить специалиста-универсала именно в пору студенчества, который затем в соответствующих научных коллективах будет в состоянии ответить на „вызов“ предмета исследования»*. Собственно, эта же мысль присутствует в ответе Гаяне Шагоян: *«Социально-антропологическому образованию незачем гнаться за очерченными в преамбуле переменами — они сами достигают исследователя и диктуют свои правила; следует только учить будущих антропологов быть чувствительными к этим переменам»*. Из ответов Филипа Буллока становится ясно, что аспирант, прошедший вполне традиционный путь бакалавриата и даже аспирантуры, может легко «перебраться» на другой уровень уже в первые годы самостоятельной научной работы. Наверное, важнее учить не определенному материалу или даже подходу, а отношению к науке (здесь можно вспомнить рассказ Л.Я. Гинзбург о том, как Ю.Н. Тынянов на своих занятиях не

столько учил, сколько занимался перед слушателями научной работой).

Вместе с тем, участники дискуссии считают, что новые идеи и подходы должны присутствовать в университетской системе подготовки научных работников. Это требование, как и следовало предполагать, исходит от молодых коллег: *«Что касается новых течений в антропологии, то они, безусловно, должны быть представлены в образовательной программе. Оперативно реагировать на возникновение/изменение направлений, идей или методов призваны специальные курсы. Их должно быть много, они должны постоянно меняться, развиваясь рука об руку с „живой“ наукой. Понятно, что все студенты того или иного отделения, факультета, кафедры не смогут посещать все спецкурсы. Но сам их набор должен более или менее раскрывать основные направления в современной науке, свидетельствовать о ее изменениях. И каждый студент, конечно, должен иметь право выбирать несколько наиболее интересных ему тем, также как это делает профессиональный исследователь»* (Екатерина Мельникова). Любопытный опыт преломления изменений научных предпочтений в его преподавательской практике описан в ответе Майкла Горэма.

Во многих ответах речь идет по сути дела о двух основных модулях университетского образования — базовой программе, основанной на традиционных лекционных курсах и дополнительной, где главными формами преподавания являются небольшие, часто меняющиеся спецкурсы и семинары. Причем участники обсуждения особое внимание уделяют семинарам (может быть поэтому проблема учебников находится на втором плане). И это естественно, поскольку семинары дают возможность студентам если и не полемизировать с преподавателями, то вести с ними активный диалог, а только в таком диалоге можно научиться говорить на профессиональные темы и почувствовать себя исследователем. Привитие потребности задумываться и выработка умения задумываться (о чем пишет Борис Фирсов) оптимальным образом решается в рамках семинарских обсуждений. Опыт семинара о Чернобыле, подробно описанный Сарой Филлипс, показывает, как много тем, подходов и нетривиальных сюжетов дает широкая антропологическая перспектива рассмотрения исторических событий на семинарских занятиях.

В последнем вопросе анкеты для «старших» (**Каких специалистов мы готовим и к чему мы их готовим?**) звучит естественная озабоченность перспективами применения полученных знаний выпускниками отделений антропологии, истории, социологии и других социальных дисциплин. В постсоветском

пространстве эта озабоченность связана и с падением престижности научной работы в последнее время, и с традиционным отсутствием широкого спроса на специалистов в области социальных наук. Разумеется, ситуация в разных странах отличается, и порой весьма существенно, (в США сейчас, по словам Нэнси Конди, *«в принципе все докторанты находят рабочие места в академическом мире»*), но проблема послеуниверситетской карьеры везде актуальна. Готовых рецептов здесь нет, и мы не надеялись их получить. Важно то, что преподаватели чувствуют свою ответственность не только за качество обучения своих студентов, но и за их дальнейшую судьбу. Учить адаптироваться к научной жизни, видимо, следует еще в университете (поиск научных грантов, составление заявок, *curriculum vitae*, обучение тому, как проходить собеседования при приеме на рабочее место, как и где лучше публиковать свои статьи и книги и т.п. — см., например, ответы Марии Станюкович). Но речь может (и очевидно должна) идти не только о научной и преподавательской карьере. Валерий Тишков считает, что *«нужно формировать запрос на антропологическое знание в таких больших сферах, как государственное управление, бизнес, дипломатия, здравоохранение, городское планирование, культурно-медийное производство и другие. В ААА¹ есть специальные брошюры на предмет, где нужны антропологические знания и где работают антропологи. Другими словами, нужно формировать рынок труда для антропологов»*. Вряд ли последуют возражения. Но как это делать?

Мы заострили внимание лишь на немногих вопросах, поднятых участниками обсуждения. Интересных суждений гораздо больше. Они касаются особенностей образовательных и исследовательских технологий в разных странах (Анди Байфорд, Милена Беновска-Събкова и др.), специфики образовательного пространства России (Яков Шер, Лев Клейн), преимуществ и недостатков российского, британского, американского образования (Павел Клубков, Лев Клейн, Анди Байфорд, Нэнси Конди) и многих других аспектов этой темы.

Редколлегия считает своим приятным долгом поблагодарить всех участников, откликнувшихся на нашу просьбу и приславших свои соображения о проблемах образования в социальных науках.

¹ ААА — Американская антропологическая ассоциация (*прим. ред.*).

ПАВЕЛ БЕЛКОВ**Антропология или этнография?**

Разговор о формах и методах преподавания антропологии заставляет нас вернуться к фундаментальной проблеме базисного знания. Что делает антрополога антропологом? Иначе говоря, что и в каком объеме обязан знать и уметь дипломированный антрополог, чтобы приступить к своей профессиональной деятельности?

Но для этого надо прежде ответить на другой, казалось бы, самый простой вопрос: *это* наука о человеке или наука о народах, *это* антропология или этнография (этнология)? Говоря на языке одной давней дискуссии, кем является наш «герой», антропологом или этнографом? Из исследований последних лет можно почерпнуть, что наука, которую мы представляем, письменно впервые была упомянута в 1771 г. как «этнография» с вполне осознанной целью отделения истории народов от истории государств¹.

**Павел Людвигович
Белков**

Музей антропологии
и этнографии им. Петра
Великого (Кунсткамера) РАН,
Санкт-Петербург

¹ Фермойлен Х.Ф. Происхождение и институционализация понятия *Völkerkunde* (1771–1843) (Возникновение и развитие понятий «*Völkerkunde*», «*Ethnographie*», «*Volkskunde*» и «*Ethnologie*» в конце XVIII и начале XIX веков в Европе и США // Этнографическое обозрение. 1994. № 4. С. 101.

Это событие связано с именем А. Шлецера. Буквально через несколько лет после этого, в 1775 г., возникла теория И. Гаттерера, задним числом объясняющая происхождение этнографии «как одной из отраслей географии». Авторство понятия «этнологии», по-видимому, принадлежит А. Шаваннесу (1787 г.), рассматривавшему этнологию как часть антропологии — «общей науки о человеке». Попутно можно отметить, что противопоставление этнологии и этнографии никогда не играло принципиальной роли.

В сущности, субординация между антропологией и этнографией/этнологией как *целым* и *частью* отражает бинарность предмета исследования, который делится на «социальное» и «биологическое».

Весь драматизм событий 1863 г. в Англии с отделением от «Этнологического общества» части его членов и образованием «Антропологического общества» во главе с Дж. Хантом на деле свелся к присоединению английских этнологов к уже заключенной к тому времени конвенции по поводу иерархии двух терминов. По Ханту, антропология — «вся наука о человеке», этнология — «наука о нациях и расах».

К слову сказать, самое раннее упоминание термина «антропология» (Германия, 1501 г.) связано с представлением об анатомии и психологии человека. Хотя, скорее всего, указанный случай имеет отношение не к истории этнографии, а к истории философии (онтология — антропология, антропология — космология). Тот факт, что А. Шаваннес был теологом, тоже, видимо, не случаен. Похоже, что и взгляды Дж. Ханта были обусловлены ошибочным мнением о необходимости переноса в сферу этнографии философской проблемы соотношения антропологии и космологии. Это видно из широкого перечня наук, данные которых — от геологии и физиологии до археологии и филологии — он намеревался привлечь для решения вопроса, *что есть человек*.

Вероятно, именно с этого времени внутри «народоведения» представление об антропологии как «общей науке о человеке» стало выражаться в форме «биологичности» и, прежде всего, в стремлении объединить задачи описания *народов* с исследованием природной ипостаси *человека*, т.е. в пределе подчинить понятие *народа* понятию *человека* как биологического существа. В интересующем нас отношении показательна позиция составителей «Handbook...» 1910 г. Здесь антропология рассматривается как «общая наука о человеке», которая, за упоминанием других, делится только на две «провинции», этнографию (описание нравов и обычаев отдельных народов) и физическую антропологию (классификацию человеческих

рас)¹. Впоследствии, как известно, в британской науке термин «этнография» сменил равноценный по смыслу термин «социальная антропология». Фактическое преимущество в использовании этого термина заключается только в логической красоте схемы: антропология, социальная антропология, физическая антропология.

Если взять в качестве примера американскую антропологическую школу, перед нами все та же схема: антропология, культурная антропология, физическая антропология. Особенностью этой школы является метод соединения этнографии с так называемыми смежными дисциплинами, археологией и лингвистикой. В США все эти науки подводятся под один термин — культурная антропология.

В отношении «гибридизации» социальной и культурной антропологии можно заметить следующее. Различие между британской и американской школой состоит не в предмете, а в объекте исследования. Для первой основным теоретическим объектом служит понятие «общество», для второй — понятие «культура».

В рамках сравнения национальных научных школ приведем более близкие нам примеры: Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого или кафедра этнографии и антропологии исторического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. В названиях отразился тот факт, что в России сам термин «антропология» был исторически связан исключительно с областью физической антропологии. Однако это не означает, что в России упомянутая выше схема не выдерживается. В западной науке термин «антропология» выполняет фактически лишь функцию логической связки между двумя содержательными областями — этнографией (или ее эквивалентами) и физической антропологией. Поэтому российский вариант можно рассматривать как вполне логичное упрощение общепринятой схемы (понятие «антропология» превращается в своего рода «нуль-объект»), а британский или американский варианты, наоборот, можно считать некоторым усложнением российского варианта. Эвристически эти варианты следует считать равноценными.

Различия между британской, американской и российской школами, конечно, существуют, но они касаются более тонких, чем принято думать, материй — оттенков в способах конструирования вроде бы общих для всех теоретических объектов. Причем проявляются эти различия не только в практике

¹ Handbook to Ethnographical Collections (British Museum). L., 1910. P. 10–11.

научных исследований, но и в структуре университетского образования.

Само по себе распределение и соотношение смысла терминов в общей схеме скрывает в себе методику преподавания соответствующего предмета. Например, для того чтобы в России выпустить «социальных антропологов» или «культурных антропологов», недостаточно просто издать учебные пособия или прочитать курсы с соответствующими названиями. Для этого необходимо переделать всю существующую систему взаимоотношений между гуманитарными дисциплинами. Это тем более трудно сделать по той причине, что подобные вещи не всегда четко осознаются. Кроме того, задним числом придется пересмотреть, буквально переиначить всю историю российской этнографии. Без проведения такой гигантской и, кстати говоря, бессмысленной работы (типа сизифова труда) так называемые социальные или культурные антропологи на практике всегда оказываются этнографами, т.е. представителями российской научной традиции.

Университетское образование должно и может сохранять свою национальную идентичность. Единство науки, которую мы представляем, обеспечивается как бы помимо нас. Это происходит, во-первых, непосредственно за счет единства предмета исследования, во-вторых, за счет единства парадигмы исследования или, точнее, общности истории смены исследовательских программ. Остается только понять, в чем заключается парадигма, или теория теорий этнографии.

В этой связи одной из наиболее актуальных проблем стало разграничение этнографии и культурологии. Видимо, существуют две культурологии, это культурология Л. Уайта и культурология Й. Хёйзинги. Первый вариант возник как внутренняя теория культурной антропологии и, по существу, это не что иное, как интенсивная форма культурной антропологии. Напротив, «Осень Средневековья» Хёйзинги скорее является попыткой взглянуть на культуру средневековой Западной Европы со стороны. Но это фактически означает взгляд с Востока (с большой буквы), следовательно, заимствование востоковедческого приема исследования. Так что, если мы хотим иметь дело с культурологией, то это как раз те образцы исследований, которые культивируются в рамках востоковедения. Востоковедение есть такое же «пустое» понятие, как антропология, его действительным наполнением является союз трех дисциплин: филологии, истории и культурологии. В данном случае филология и история служат предпосылкой культурологии.

Также можно полагать, что в качестве парадигмы востоковедения выступает не просто противопоставление Запада и Востока, но противопоставление средневекового Запада и средневекового Востока. Это синхронное противопоставление движется во времени вместе с субъектом и предметом исследования, экстраполируясь на все последующие уровни современности. Как показывают некоторые публикации, сами востоковеды довольно слабо осознают особенности структуры своей отрасли знания, полагаясь на методику изучения восточных языков, которая в практике подготовки профессиональных востоковедов по вполне понятным причинам не без успеха заменяет собой парадигму. Проблемы такого рода встают перед этнографией и по отношению к другим *гуманитарным* («антропологическим») наукам.

МИЛЕНА БЕНОВСКА-СЪБКОВА

1

Прежде всего необходимо обозначить некоторые особенности болгарской антропологической (этнографической, фольклористической) парадигмы последних 15 лет. Очевидно нежелание заниматься саморефлексией и теоретическими дискуссиями, и потому многие новые тенденции остаются без публичных обсуждений. В лучшем случае авторы определяют свои теоретические и методологические позиции как личный выбор. Несмотря на это, можно наблюдать сходство в тенденциях развития, уже упомянутых в «Форуме» журнала «Антропологический форум» (вып. 1, 2004 г.) и характерных, видимо, для постсоветского (может быть, и постсоциалистического в целом) пространства. Назовем эти тенденции.

Приоритет тем, связанных с изучением национальных меньшинств и/или этнических групп. Когда остро не хватает средств на исследовательскую работу, проще всего сосредоточиться на политически актуальных темах. Такой темой в Болгарии оказалась тема меньшинств, поскольку: а) в начале 1990-х гг. остро ощущались последствия этнического кризиса конца 1980-х гг.; б) война в бывшей Югославии была свежим предостережени-

Милена Беновска-Събкова
Новый Болгарский
университет, София,
Болгария

ем; в) во времена социализма тема меньшинств была запретной.

Приоритет названной темы практически означает, что направить усилия преимущественно на изучение города в Болгарии пока невозможно. *Деревня как место проведения полевых исследований совсем не заброшена.*

Более того, в Болгарии еще существуют формы полевой и исследовательской работы, имевшие место во времена социализма. Например, *продолжается «традиция» проведения региональных экспедиций* в формате, в котором они осуществлялись в 70-х и 80-х гг. XX в. В результате экспедиций печатались и печатаются региональные сборники, обобщающие полевые записи (в форме «инвариантных описаний» всех знакомых традиционных этнографических сфер: материальная культура, мифологические представления, ритуалы жизненного и календарного цикла и т.д.). Например сборник «Сакар. Этнографско, фолклорно и езиково изследване» (2003 г.) обладает той же структурой и содержанием, что и, скажем, аналогичный сборник «Добруджа» 1974 г. Невозможно предсказать, однако, как долго это продолжится, поскольку финансирование подобных проектов — задача сложная.

То, что происходит в Болгарии, вряд ли следует называть «отказом» от теорий; скорее речь идет о *теоретическом обновлении* и о *теоретической фрагментации*. Часть исследователей продолжает использовать структуралистский набор понятий и аналитический приемов. Как правило, это связано с исследованиями типа «исторических и/или семантических реконструкций». Немало сторонников имеет «историческая антропология» как направление, сочетающее полевые исследования (с применением автобиографического метода) с исследованием архивных письменных источников. Политическая антропология развивается скорее как интерес к этой теме, чем как собственно метод. Амбиции теоретического обновления сопровождаются и стремлением (пока в начальной стадии) к отбросу узко национальных границ. Иными словами, намечается тенденция интереса к культуре соседних стран Балканского региона (и не обязательно связанной с изучением болгарской диаспоры этих стран).

Образование не может остаться незатронутым этими тенденциями. Вначале нужно сказать, что собственно антропологическое (этнографическое, этнологическое) образование является в Болгарии относительно новым. Несмотря на существование двух самостоятельных институтов Болгарской академии наук (Этнографический институт с музеем и Институт фольклора), до 1980 г. антропологическое образование не имело институ-

ционального существования. Этнография и фольклор традиционно существовали в системе исторического и филологического образования. В 1980 г. была создана кафедра «этнографии» (позже «этнологии») исторического факультета Софийского университета «Климент Охридски»; с 1995 г. «этнология» трансформировалась в самостоятельную специальность исторического факультета (см. www.uni-sofia.bg).

Академическая автономия университетов в 1990-х гг. способствовала быстрому возникновению кафедр и специальностей по этнологии и в других государственных университетах (в Пловдивском университете, в Юго-западном университете в Благоевграде, в университете Велико Тырново)¹. Как правило, преподаванием на этих новых кафедрах и специальностях занялись прежде всего кадры Этнографического института и Института фольклора Болгарской академии наук. С 1993 г. существует и Департамент антропологии в частном Новом болгарском университете²; в том же университете до сих пор существует и обучение по этнологии и фольклористике в рамках других департаментов и программ. В последние 4–5 лет были открыты и магистерские программы по антропологии в Софийском университете (см. www.uni-sofia.bg).

Видимо, теоретическая фрагментация (как и институциональная) в исследовательской сфере неизбежно отражается и на антропологическом образовании. «Классические темы» (традиционная культура деревни) сосуществуют с темами современности, кажется, без особой координации и субординации между ними. Соотношение между ними разное в разных университетах и программах.

На мой взгляд, очень важно сохранить традиционную культуру (деревни) в качестве основы для интеграции всех остальных направлений современной антропологии. «Современность» и «антропологию города» нельзя понять тем, кто мало знает архаические и традиционные культуры. В этом смысле я придерживаюсь идеи своеобразного «эволюционизма» в образовании: от «традиции» к «современности».

2

Невозможно отрицать, что утрата монополии на антропологическое (этнологическое) образование Софийским университетом сопровождается несомненной профессионализацией этого образования. Открытие нескольких новых кафедр и специальностей антропологического характера является реальным шагом к созданию конкурентной среды и профессионализа-

¹ Ганева-Райчева В. Пет години университетска етнология // Български фолклор. 1997. 23. № 3–4. С. 144–152.

² Бочков П. Предговор // Антропологични изследвания. 2000. 1. С. 3–4.

ции этого образования. Эту тенденцию я считаю безусловно позитивной. То же самое можно утверждать и относительно стремления к теоретическому обновлению, включая стремление к преодолению узконациональных границ академических занятий.

Одновременно нельзя не заметить молчаливый и безусловный отказ от координации и регулярного обмена информацией между коллегами разных университетов. Болгария, вероятно, одна из немногих стран, где ассоциации антропологов/этнологов (или какой-либо другой формы организованной профессиональной жизни) не существует. Давно существующее напряжение (наверно, и до создания Института фольклора в 1973 г.) между «этнографами» и «фольклористами», кажется, переносится и на поле образования. Не существует системной коммуникации между исследовательскими и/или университетскими центрами антропологической/этнологической практики. Отсюда и отсутствие координации усилий антропологов/этнологов. На первом месте — профессиональное обсуждение университетских программ и развития этих программ.

3 Новые учебники нужно регулярно готовить и публиковать. Вопрос здесь сформулирован с точки зрения ситуации в России. Но я утверждаю, что новые учебники по всем этим дисциплинам очень нужны и в Болгарии. Таких учебников всегда не хватало в нашей стране. Поэтому появление учебников на русском языке было бы полезно и в Болгарии.

Если рассуждать об (общем) учебнике по антропологии, лучше всего, если он будет: а) иметь историографическую ориентацию (смена идей и школ в антропологии); б) снабжен научным аппаратом: тематической библиографией, хронологическими указателями, содержащими важные даты в связи с основными именами и событиями; терминологическим словарем.

4 Это вопрос, на который дать однозначный ответ сложно. Скорее всего, мы готовим специалистов, которые попадут и попадают в разные «контексты». Легче всего представить, что мы готовим специалистов типа культурологов. Было бы хорошо, если бы в ходе антропологического образования мы учли, что воспитанники университетов попадут не только в аспирантуру. Им, вероятно, будет нужна и практическая квалификация, которая дала бы возможность работать экспертами (скажем, типа NGO), консультантами, журналистами, а может быть, и социальными работниками.

ЮРИЙ БЕРЕЗКИН

Если в системе нет энергии, ее конфигурация не столь уж существенна. Но мизерное финансирование — не единственное препятствие для появления образованных и целеустремленных молодых антропологов в России начала XXI в.

Антропологическое и историческое образование начинается не с университета. Основы знаний о культурном разнообразии мира и его изменении во времени закладываются до школы и закрепляются годами к 10–12. Поколение послевоенных бэби-бумеров, поступившее в вузы во второй половине 1960-х гг., читало Жюль Верна, Стивенсона, Обручева, Арсеньева, Купера, «Трех мушкетеров» и трилогию Яна, «Тайпи» и «Ому», «Моя жизнь среди индейцев» и «На „Баунти“ в южные моря». Это был круг чтения того же типа, что и у детей и подростков начала XX в. В 1980-х гг. ситуация резко изменилась. Главное не в том, что книга уступила место картинке на экране, а в том, что образ реального мира, пусть и романтизированного, оказался замещен фантазиями типа «Гарри Поттера» и «Властелина колец». В результате объем базовых знаний по истории, этнографии и географии у нынешних абитуриентов сократился катастрофически. Чем к более раннему возрасту относятся пробелы в образовании, тем труднее восполнить их позже.

Этот провал в знаниях мог бы отчасти компенсироваться изменением характера учебников истории и «обществоведения». Отказ от марксистской догмы, снятие секретности с исторических фактов и социоантропологических концепций, осуществленный за истекшие полвека гигантский прогресс в понимании причин культурного многообразия и в изучении прошлого — все это открывало в 1990-х гг. возможность перестройки системы исторического и антропологического образования. От стадиялистской схемы — к описанию реального хода

Юрий Евгеньевич

Березкин

Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН, Санкт-Петербург

истории; от кучи фактов — к пространственно-временному каркасу событий, любую часть которого легко по мере необходимости развернуть и детализировать; от национального изоляционизма — к «планетарному сознанию» (термин Михайло Михайлова). Но некому оказалось писать такие учебники. Автор этих строк несет здесь свою долю ответственности. Оправдываться остается лишь тем, что любая обобщающая работа, требующая выхода за пределы хорошо знакомого материала, связана с риском наделать ошибки, что мало приятно. Да и некогда было в 1990-х гг. писать учебники — надо было восполнять дыры в собственном образовании.

Главная позитивная особенность нынешней ситуации — потенциальная возможность получения студентами любой информации. Негативных, как минимум, две. Во-первых, отсутствие компаса в информационном море, т.е. недостаток адекватных учебных пособий. Читателям переводной антропологической классики чаще всего трудно понять, имеют ли они дело с актуальными или же с давно устаревшими и отвергнутыми концепциями. Вторая проблема — «книжный» характер образования, отсутствие полноценной полевой практики. Если в 1970-х гг. через археологические и в меньшей мере этнографические экспедиции в Сибири, Средней Азии и на Кавказе ежегодно проходили тысячи студентов, то сейчас попасть в «дальнюю» экспедицию — редчайшая удача. «Закрывшийся» Восток лишь отчасти восполняется «открывшейся» Европой — музейные коллекции не заменяют полевого опыта, а большинству российских студентов-гуманитариев поездки за рубеж вообще не доступны. Да и загоравшие в Анталье вряд ли видели Чатал-Хеюк.

Все вместе взятое хорошо отвечает тем тенденциям в антропологии конца XX — начала XXI вв., которые уже обсуждались. Нынешний студент или аспирант и должен заниматься не Тувой или Русским Устьем, а современным городом, где он или она живет. Поскольку браться надо лишь за то, что доступно, то темой работы неизбежно окажутся «периферийные» разделы культуры, ибо только по ним можно быстро и «дешево» собрать материал. Выбор темы будет чаще всего обусловлен не интересом исследователя и уж тем более не важностью поставленных вопросов, а совершенно случайными обстоятельствами. Забудем о лютеровском *Veruf*: тема будет меняться по мере того, какой грант удастся получить. Специфика современной тематики антропологических исследований и особенности подготовки антропологических кадров в современной России — это система с обратной связью. Чем жестче из числа потенциальных абитуриентов-гуманитариев выбраковываются те, кто связывает карьеру с престижем и с материальным

благополучием, тем ниже уровень студенческих и аспирантских работ, тем менее вероятно появление ярких исследований. Чем бесцветнее антропологические публикации, тем туманнее перспективы финансирования антропологии. Смысл науки в «открытиях», и если таковых нет или их суть трудно объяснить публике, наука оказывается неспособна доказать свою необходимость. Конечно, текущие успехи или неудачи науки мало влияют на тех, кто формирует очередной госбюджет, но в дальней перспективе зависимость здесь, полагаю, есть.

Остается описать идеальную ситуацию. Студенты-антропологи учатся по учебникам, напоминающим «The Rise of Anthropological Theory» Марвина Харриса, но доведенным до современности и предполагающим не только критику оппонентов, но и выявление нерешенных проблем. Таких руководств, написанных с разных позиций, должно быть несколько, и знакомиться нужно с каждым. Еще со школы владея по крайней мере двумя иностранными языками, студенты проводят семестр-другой в европейских или американских университетах и ездят на практику — чем дальше и дольше, тем лучше. Определив свой круг интересов и тему исследования, они ищут под нее гранты, но какое-то время могут работать и без них.

Что из этого невозможно по определению, а что нереализуемо в силу частных причин — судить не берусь.

ВЛАДИМИР БУЗИН

2 На основании собственного опыта выскажусь относительно школьного этнографического образования. В течение ряда лет я преподавал этнографию в 10–11 классах школы № 548, и один год — в Академической гимназии при СПбГУ. Этнографическое образование в школе имеет давнюю традицию в нашей стране (см., например: Никифоров А.И. Этнография в школе. М.; Л.: Гос. изд-во, 1926), но при полном отсутствии какой-либо централизации, всегда, видимо, представляет собой частную инициативу отдельных учителей или руководителей школ. В начале 1990-х гг., когда обрушилась система преподавания в вузах так называемых «общественных» наук (история КПСС, исторический и диалектический материализм,

**Владимир Серафимович
Бузин**
Санкт-Петербургский
государственный университет

научный коммунизм), со стороны отечественной этнографической науки была попытка заполнить образовавшуюся нишу именно этнографией. Тогда в Омске на очередном фестивале «Русская душа» обсуждалась эта проблема, причем шла речь не только о вузовском, но и о школьном этнографическом образовании. Однако разработанные там предложения не были приняты чиновниками. Ведомства образования пошли по пути введения вместо исключенных дисциплин таких курсов, как «История России» и «Культурология». Этнографии не нашлось места в системе образования одной из самых полиэтничных стран мира, межэтнические отношения в которой всегда отличались, мягко говоря, сложностью.

Что касается развитости современного школьного этнографического образования, то мне судить о нем, естественно, трудно, даже если речь идет только о Санкт-Петербурге. Несколько лет тому назад на конференции «Реальность этноса» я выступал с докладом о своем видении проблем преподавания этнографии в школе. На секции, где состоялся доклад, было довольно много заинтересованных лиц, как я понял, учителей школ, преподающих этнографию. К сожалению, моя тогдашняя загруженность другими делами не позволила уделить время общению с ними. Но я проконсультировался по вопросу современного состояния школьного этнографического образования с директором школы, где я работал, Б.Ю. Пучковым, и он подтвердил мой собственный вывод об отсутствии какой-либо централизации в этой сфере.

Одна из причин неразвитости школьного этнографического образования — отсутствие квалифицированных преподавательских кадров. Рядовые школьные учителя, испытывая интерес к преподаванию этнографии, все-таки чувствуют себя в этом деле неуютно, осознавая, что у них нет соответствующего образования. Проблему пытаются решить путем приглашения преподавателей этнографии из вузов и сотрудников этнографических учреждений, как это было со мной. Я знаю еще несколько таких случаев, но, в принципе, они всегда оканчивались неудачей. Причин этому несколько, хотя они связаны друг с другом. Во-первых, малая оплата труда, которая несопоставима со сложностью работы в школе. Для этнограф-специалиста эта сложность увеличивается из-за отсутствия у него полноценного педагогического образования (а преподавать в школе, смею вас заверить, куда как труднее, чем в вузе). Таким образом, у нас (специалистов-этнографов) за крайне редким исключением нет умения «держат» внимание школьной аудитории (мне это тоже удавалось далеко не всегда), а у школьных учителей, которые умеют это делать — нет профессиональных знаний.

Что же касается введения в школе этнографии в качестве обязательной дисциплины (и соответственно, подготовки этнографов-педагогов), то об этом вряд ли придется говорить при нынешнем отношении к этому вопросу со стороны Министерства образования. Учет к тому же огромную загруженность школьников (по 6–8 уроков в день при шестидневной «рабочей неделе») другими, более «важными» дисциплинами. Этнографии как отдельному предмету, видимо, пока суждено судьбой (и волей начальства) быть, в лучшем случае, факультативом в немногих школах, где есть энтузиасты этого дела. Не ратуя пока за всеобщее ведение школьного этнографического образования, можно, однако, предложить ввести его элементы в содержание других школьных предметов, таких как география, история, литература, биология. Что же касается школ, в которых этнография преподается, то необходима координация их усилий, логично, что осуществлять ее должны ОНО (отделы народного образования) на соответствующем (я не очень разбираюсь в их структуре) уровне.

3

Насколько я знаю, школьного учебника по этнографии нет. В необходимости его сомнения быть не может, отсутствие его — одна из причин неразвитости школьного этнографического образования. Как нет сомнений в необходимости нового учебника для вузовского образования, последний, «настоящий», видимо, тот, что был издан под названием «Этнология» (ред. Г.В. Марков и В.В. Пименов) в 1994 г. Остальные издания, даже с грифом «Допущено... в качестве учебника...», учебниками все-таки не являются, а некоторые, типа «Этнологии» А.П. Садохина и Т.Г. Грушевицкой, настолько дилетантски написаны, что есть необходимость просто-напросто в изъятии их из вузовских библиотек, если они туда попали.

Единого учебника по этнографии, вузовского или школьного, быть не должно (и быть не может, поскольку в современных условиях у многих авторов обычно есть возможность опубликовать учебник со своим видением специфики данной науки). А уж преподаватели вольны будут выбирать для рекомендации студентам тот или иной учебник.

Что же касается школьного учебника по этнографии, то некоторое время назад я приступил к его написанию, сейчас эта работа завершается. В нем предполагается наличие теоретической части, посвященной проблемам этноса и этничности, в основной части дается этническая картина современной России (с темой «Национальная политика Российской Федерации»): народы, их расселение, численность, антропологический тип, конфессиональная принадлежность, основные черты традиционных культур и их трансформация в условиях

современности, проблемы национальных отношений в России, как в истории, так и на нынешнем этапе. Значительное внимание в этой части уделяется этнографии русского народа, как составляющего $\frac{4}{5}$ населения страны и являющегося «государствообразующим» в Российской Федерации. Третью часть учебника предполагается посвятить народам зарубежных стран (выборочно).

И еще раз о едином учебнике. С моей точки зрения, в «национальной» школе, где большинство учеников относятся к нерусскому этносу, безусловно, необходимо наличие дополнительного учебного пособия по этнографии «своего» народа.

ВЕС ВИЛЬЯМС

Быть посередине

1 Редакторы «Форума» высказали целый ряд соображений, касающихся перемен, произошедших за последние двадцать лет в наших разнообразных, не связанных друг с другом областях знания. Три из этих утверждений представляются наиболее актуальными для той научной сферы, которая является основной областью моих занятий — литература/культура Ренессанса. Первое касается ухода от «больших нарративов» (марксизм, структурализм, психоанализ и т.д.), сопровождаемого стилевым сдвигом от интерпретации к описанию. Второе сводится к тому, что внимание ученых оказалось нацеленным на те аспекты литературного и культурного продуцирования, которые раньше показались бы или маргинальными, или выходящими за пределы литературоведения. К третьему я еще вернусь.

В смещении внимания ученых и студентов от интерпретации и центра литературного продуцирования к дескриптивной работе и пограничным явлениям можно увидеть как приобретения, так и потери. Приобретения наиболее очевидны в новом интересе к анекдоту, композитным нарративным формам, а также к истории и доказательному статусу таких вещей, как «опыт» и «свидетельство»

в эпоху Ренессанса. Признание одновременно историчности текстов и текстуальности истории приводит к подчас захватывающей работе, на всех уровнях — от обсуждения с первокурсниками «des cannibales» Монтеня и до анализа докторских диссертаций и книг между коллегами. Область, посвященная «раннему Новому времени» (early modern), является захватывающей сферой, в которой можно заниматься одновременно глобальными вещами и деталями — текстов, образов, культуры. Энергичное и продуктивное переопределение филологии как «словесной истории» повлияло на развитие форм микроанализа (например, такого явления, как реакция на «чудо», «чудесное»), которые весьма способствовали реконфигурации нашего понимания культур Ренессанса как множественных, комплексных структур, а отнюдь не единого, монолитного, элитарного образования.

Множественные формы происходившего в Европе обмена между различными профессиями, вероисповеданиями и другими группами, обладающими своими интересами, продуктивно изучались, равно как и столкновения европейцев с культурами, расположенными за пределами христианского мира. Это подталкивало к подчас очень сложной работе с формами письма, которые ранее мы посчитали бы «фоном» или «материалом» и которые теперь рассматриваем в качестве объектов, самих по себе достойных стилистического анализа (или по крайней мере включения в «наш» проект). Конкретные примеры из медицинских и правовых практик привлекаются ради содержащихся в них сюжетов; мы фокусируем наше внимание не только на шекспировской драматизации ведьм, призраков, моряков и монстров (как например в «Макбете», «Гамлете» и «Буре»), но и на материалах судебных процессов, на трактатах, теологической полемике, травелогах и географических картах — и просим студентов следовать нашему примеру. Мы не только обсуждаем сатиру Мольера на религиозное лицемерие в «Тартюфе», на медицину в «Мнимом больном», но изучаем помимо этого конструирование субъекта в руководствах для исповедников, телесность в учебниках по медицине, профессиональную субъективность в учебных планах университетов и семинарий эпохи Мольера.

В отношении обучения это означает прежде всего, что студентам преподают не только великих авторов (Монтень, Расин и т.п.), но и «маленьких», не столь каноничных, обращавшихся к сходным темам, идеям и формам. Великий писатель еще жив и с ним все в порядке, однако он (а иногда и она) теперь с большей вероятностью окажется в компании иных персонажей, чем это было ранее; с такой же вероятностью его будет изучать группа ученых, а не один специалист, свидетельством

чему является огромное количество (часто полезных) «спутников» (companions), составленных из работ многих авторов и эффективно служащих в качестве учебных пособий для широкого круга курсов (хотя в Оксфорде это происходит и не так часто). Подобные «спутники», сводя вместе целый ряд ученых, часто строящих работу в междисциплинарном пространстве, заставляют студентов расширять свое представление о литературном анализе до анализа (или в худшем случае описания) «риторики за работой» на обширном материале текстов и образов. В особенности в аспирантуре учащиеся начинают понимать, как литература в профессиональном отношении развивается и соперничает с другими формами письма, другими организованными модусами профессионального дискурса, другими инстанциями власти: медициной, правом, церковью, колониальной торговлей и империей.

2

Учитывая столь очевидные приобретения, интенсифицировавшие исследование Ренессанса, разговор о потерях кажется без необходимости пораженческим. Однако потери есть, и более отчетливо они заметны в отношении третьего утверждения редакторов, а именно в том, что касается концентрации внимания на настоящем, а не на прошлом. Велико искушение интерпретировать сцены, образы, стихотворения, руководства, повествования и драмы, придуманные в XVI и XVII вв., в свете интересов, проблем и теорий сегодняшнего дня. Специфически английское выражение «early modern», «раннее Новое время» (подобный концепт отсутствует во французском языке, в немецком есть «fruehe Neuzeit», которое мы у них и переняли) служит, конечно, тому, чтобы представить подобное искушение как в худшем случае простительное прегрешение, что на самом деле может превратить потворство такому греху в метод. Одно из определяющих условий нарративности как возможности в нашей области знания — миграция «раннего Нового времени» из области исторических штудий в сферу литературоведения или cultural studies в более широком смысле. Этот ход, как и консолидирование интересов Истории, порождает доверие к целому ряду соперничающих друг с другом нарративов возникновения или основания, при условии, что они примут «культуру раннего Нового времени» в качестве своей отправной точки. Изначально функционировавший как расположенный внутри исторического дискурса знак того, что объектом научного внимания не является исключительно «высокая» культура «Ренессанса», служит теперь доказательством спасения Истории от некогда угрожавшего ей банкротства. Как я указывал выше, говоря о приобретениях, разговор о «культуре раннего Нового времени» делает возможным своего рода соединение нашей науки с антропологией (если не враждебное погло-

щение ею). Занимаясь культурами (а не интерпретируя литературу), специалист по раннему Новому времени полагается на доказательную и этическую репутацию антропологии: чтение превращается в полевую работу.

Для некоторых этот ход оказался большим облегчением. Оставляя литературу и литературность Новому времени, эти исследователи движутся в противоположном теоретическом направлении, с азартом уходя от текста к произведению¹. Это не значит, что произведение остается в точности тем, чем оно некогда являлось. «Раннее Новое время» может означать не столько метод, сколько переопределение всего пространства, и потому период, когда-то представленный как «Ренессанс» (эпоха открытий, обновления, гуманизма), теперь чаще (и еще более часто небезосновательно) представляется в качестве века разочарования и утраты иллюзий. С этой точки зрения, не только старомодные историки, но и — конечно, прежде всего — бывшие теоретики кажутся бесполезными. Отметив, что считающееся в наши дни теорией кажется подозрительным варевом, состоящим из этико-историцистского вопрошания и мифотворчества истоков, историк культуры раннего Нового времени претендует на особую, привилегированную позицию по отношению к Новому времени: позицию не совсем чужака, объясняющего несведущим представителям Нового времени то, как они дошли до такого прискорбного положения дел. Как кажется, некоторые из нас специализируются на гипотезах об альтернативах существующему; другие подчеркивают неизбежность случившегося.

3

Я не выступаю против идеи «(раннего) Нового времени». Опять-таки, как я отмечал выше, огромное количество важной, поучительной и захватывающей работы было сделано под знаком «early modern» в целом ряде дисциплин — от истории науки до истории книги, от взаимоотношений между правом и литературой до отношений между полом и гендером, текстом, образом и воображением. Так, с точки зрения моего нынешнего исследовательского проекта, посвященного монстрам, представляется ясным (в том, что касается грамматики повествования и ее взаимоотношений с дискурсами колониальной экспансии и домашнего междоусобного конфликта), что на самом деле имеет смысл говорить о Новом времени (modernity), а также выделять «раннее Новое время» в качестве особой фазы в процессе выработки «юридическо-природного

¹ Подробнее о контекстах и той форме, которую принимает данный сдвиг см. проницательную вводную статью «The Time of Theory» в: *Distant Voices Still Heard: Contemporary Readings of French Renaissance Literature* / Ed. by John O'Brien and Malcolm Quainton. Liverpool University Press, 2000. P. 1–52.

концепта» (Фуко) чудовища, как и его двойника, человека (или недочеловека). Тогда необходимо поставить под сомнение тот исторический нарратив (story), согласно которому «народные» или «суеверные» истолкования монструозности являются предзнаменованием, знаком Божьего гнева или славы, на смену чему приходят рациональные, профессиональные институты, предлагающие понимание, помощь, а в случае необходимости и лечение. Альтернатива этому нарративу просвещения и прогресса будет заключаться в анализе того, как соединение медицинского, правового и колониального дискурсов с политизированной фигурой монстра становится знаком, отмечающим начальный этап Нового времени через возникновение весьма опасной вещи, только-только появившейся в эпоху «early modern», — биополитики¹.

Однако здесь опять-таки была бы полезной методологическая осторожность. Поскольку когда мы говорим о культурах, об их истории и обычаях, нам необходимо удерживать собственно стереоскопическую перспективу: не существует безопасного другого Нового времени, из которого мы могли бы оглянуться на раннее Новое время. Архивные раскопки могут, конечно, ностальгически подпитывать политику утопического империализма. «Представители раннего Нового времени» отнюдь не являются к несчастью ныне исчезнувшим племенем, чьи интересы заключаются в том, чтобы пребывать в гордом неведении относительно того, что должно было случиться в будущем, что его культура возвещает наши нынешние заботы, но сама по себе совсем не обременена ими. Нам нужно, и притом четко, признать, что у преследования «монструозного», например, есть история по крайней мере столь же длительная, как история самого общества; то, что у него есть будущее, является столь же ясным, не только учитывая захваченность нашей собственной культуры фигурой ребенка, но также — как показали Агамбен в своей книге о состоянии исключенности и Деррида в работе о гостеприимстве — исходя из отвратительного переплетения дискурсов террора, психбольницы и миграции². Работа по отделению этих дискурсов друг от друга,

¹ Монстры становятся весьма многочисленными в эпоху «раннего Нового времени»; библиография данного вопроса на сегодняшний день является обширной. Целый ряд тонких соображений, посвященных фигуре монстра, а также возвращению этой фигуры в качестве субъекта/объекта недавней истории, содержится в: *Monstrous Bodies / Political Monstrosities in Early Modern Europe* / Ed. by Laura Lunger Knoppers and Joan B. Landes. Ithaca and London: Cornell University Press, 2004.

² Giorgio Agamben. *State of Exception*. Trans. by Kevin Attell. Chicago: University of Chicago Press, 2005; Jacques Derrida. *Of Hospitality* / Trans. by Rachel Bowlby. Stanford: Stanford University Press, 2004; *Hospitality* / Trans. by Barry Stocker, with Forbes Morlock, *Angelaki* 5: 3 (2000). P. 3–18; Giovanna Borradori. *Philosophy in a Time of Terror: Dialogues with J. Habermas and J. Derrida*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

демонстрации их исторической фактичности, деколонизации Истории и агитации против варварства, присутствующего в нашей собственной культуре, необходима и жизненно существенна, а ее следствия важны как для преподавания, так и для нашей исследовательской работы.

Мы должны поощрять в наших студентах подозрительность по отношению к чересчур упрощенным моделям «свидетельства» и «опыта», приписываемых людям прошлых эпох (или «вырванным у них»). Мы и сами должны сопротивляться примитивному историзму, примитивным формам контекстуализации литературной продукции, которые превращают культуры прошлого в абсолютно чужие, экзотичные, странные или уничтожающие их отличительные черты, в результате чего тексты превращаются в отражения лишь наших нынешних интересов. Однако ничто из этого не может быть на самом деле сделано до тех пор, пока рядом со всеми этими сюжетами о возникновении, Новом времени и его истоках, а также рядом с расширением пространства исследования за счет территорий, которые мы до сих пор оставляли другим, мы не отнесем со всем вниманием к тому, что значит, тогда и сейчас, позиционировать научную работу и выстраивать место самого исследователя собственно в промежуточном пространстве между культурами, где-то посередине.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума

МАЙКЛ ГОРЭМ

1 Я говорю главным образом о том, как эти изменения отражаются на моей собственной преподавательской практике и, что наиболее существенно, в курсе, посвященном современной русской культуре (идущем под невинным названием «Россия сегодня»), который я дважды читал для студентов университета Флориды. Что касается вводного курса, читаемого прежде всего для аудитории неспециалистов в большом государственном университете, то он отражает указанные изменения достаточно очевидным образом, хотя и в смягченном (избегающем жаргона) виде. В теоретических построениях Клиффорда Гирца, Дмитрия Шалина, Бориса Парамонова и других под-

Майкл Горэм (Michael Gorham)
Университет Флориды, США

черкивается роль нарративов (личных и коллективных) в порождении смыслов культуры, истории и идентичности. Исследования, посвященные региональным центрам, почти заслоняют исследования мегаполисов. А большие нарративы всех типов, независимо от того, являются они по своим истокам теоретическими или геополитическими, постоянно подвергаются скептическому анализу.

В то же самое время я обнаружил, что излишнее внимание к любым из этих относительно недавних интеллектуальных течений быстро наталкивается на сопротивление студентов, которые демонстрируют гораздо более низкий уровень толерантности по отношению к субъективности, маргинальности и амбивалентности, чем их учителя. В конце концов они желают знать о Москве и Петербурге, о жизни и взглядах «обычных русских», а кроме того им нужны однозначные ответы и четко выстроенные нарративы, которые придают смысл нередко запутанной реальности. Когда подчас я чувствую, что эта ситуация является для меня фрустрирующей (когда этот весьма консервативный подход отчасти оказывается укорененным в стоячей воде стереотипов и своей, и чужой культуры), я смотрю на нее как на некую здоровую педагогическую проверку реальностью, как на призыв быть критичным по отношению к новым интеллектуальным направлениям и их значимости для получателя конечного продукта; а также стараюсь во всяком случае строго подходить к описанию основания использования теоретических моделей вообще, а также индивидуальных моделей.

2

Идя от изучения языка и литературы, я не претендую на обширные познания в том, что касается состояния преподавания студентам и аспирантам вообще. Между тем очевидно, что определенной тенденцией в моей дисциплине является обращение к одной из двух педагогических стратегий, представляющих собой полюса методологического спектра. На одном полюсе еще имеется достаточно много курсов, посвященных «русской культуре и цивилизации», выстроенных хронологически и являющихся исторически неproblemатичными. Они дают студентам хорошее общее представление об обширных пластах культурной истории (в эти курсы включается все больше и больше мультимедийных компонентов), однако они не очень-то настраивают студентов на те «большие проблемы» (о которых идет речь в преамбуле к вопросам). На другом полюсе — курсы «cultural studies», ориентирующиеся главным образом на тематический принцип, преуменьшающие (а то и напрямую ставящие под сомнение) принятые хронологические модели и каноны, однако напрямую подталкивающие студентов к разговору о больших проблемах, связанных с культурой, историей, национальной идентичностью и т.п.

Мне кажется, что коллеги, занимающиеся историей, делают нужное дело, пытаясь найти способы интеграции обоих подходов и, следовательно, расположить свои курсы ближе к центру спектра. Однако мы, работающие на кафедрах литературы, гораздо медленнее пытались снять этот методологический разрыв. Быть может, решение легче всего найти на уровне общей структуры программы, чем на уровне индивидуальных курсов, поскольку это придало бы факультету больше гибкости в преследовании профессиональных интересов. Однако этот подход связан с риском того, что у нас как следует не получится ни «литература», ни «история», а кроме того есть опасность породить сумятицу в головах и без того сбитых с толку студентов.

3

Как и большинство преподавателей современной культуры, я составил список литературы по курсу, эклектичный в тематическом и дисциплинарном отношении. Даже хорошо составленным коллективным сборникам¹, которые близки моему сердцу, не так успешно удастся завладеть вниманием студентов, как авторским монографиям, посвященным широким пластам современной русской культуры². Наиболее удачные короткие тексты (такие, как «The Russian God: Vodka Celebrates Its Five-hundredth Anniversary» [«Русский Бог: пятисотлетний юбилей водки»] Виктора Ерофеева) в стилевом отношении представляют собой эссе. Поразительный читательский успех выпал на долю политической «автобиографии» Владимира Путина³, которой удалось привлечь внимание студентов легким журналистским стилем и захватывающим предметом, причем одновременно книга оказалась интересной и для их более педантично настроенных преподавателей «cultural studies» (включая меня самого), которые обнаружили там массу удобных примеров, демонстрирующих нарративизацию и конструирование идентичностей в постсоветской России.

Даже самым сильным спискам литературы трудно состязаться с качественными аудиовизуальными источниками, толково встроенными в содержание курса. Студенты, посещавшие «Россию сегодня», с большей охотой обсуждают документальные и художественные фильмы, показанные в контексте курса, и приветствуют лекции, которые сопровождаются хотя бы самым примитивным слайдовым аккомпанементом. И не по-

¹ Adele Marie Barker, ed. *Consuming Russia: Popular Culture, Sex, and Society since Gorbachev*. Durham: Duke UP, 1999; Dmitri N. Shalin, ed. *Russian Culture at the Crossroads: Paradoxes of Postcommunist Consciousness*. Westview Press, 1996.

² Dale Pesmen. *Russia and Soul: An Exploration*. Ithaca, New York: Cornell UP, 2000; Christoph Neidhart. *Russia's Carnival: The Smells, Sights, and Sounds of Transition*. New York: Rowman & Littlefield, 2003.

³ *First Person: An Astonishingly Frank Self-Portrait by Russia's President*. New York: Public Affairs, 2000.

тому, что они так любят развлечения: ряд evaluations¹, проводящихся в середине и в конце семестра, показывает, что студенты проводят различия между ненужными «аттракционами» и развлечениями, тесно связанными с лекциями, дискуссиями, темами для рефератов и тестами. Идеальный, с моей точки зрения, набор источников должен включать мультимедийную обновляемую базу данных тематически организованных культурных модулей, что позволило бы преподавателям находить и отбирать дополнительный материал для своих курсов. Создание и функционирование подобной базы данных потребовало бы серьезного финансирования и времени, потраченного рабочей группой, состоящей из преданных идее ученых и педагогов, однако с моей точки зрения, это предприятие стоило бы подобных вложений.

Ближе всего я подошел к «полевой работе» в совсем недавнем опыте по межкультурной переписке в курсе по современной русской культуре, что позволило свести моих студентов с их сверстниками из Российского государственного гуманитарного университета, который является нашим партнером. Данный курс заставил студентов опробовать гипотезы, на которых строился курс, а также их личные предположения, касающиеся современных русских и русской культуры, в общении с реальными жителями России. Поскольку данный проект еще далек от завершения, слишком рано оценивать его с точки зрения преподавания, однако очевидно, что он оказался весьма популярным и особенно понравился студентам (тем из них, для которых изучение русского языка и культуры не является профилирующим), у которых не было ни особого повода, ни случая вступить в контакт со сверстниками из чужой страны. Кроме того, я надеюсь, что проект станет а) здоровой «проверкой реальностью» для относительно «академических» занятий и идей, которые определяют традиционную работу по курсу, и б) продемонстрирует на практике, что изучение культуры (своей и чужой) должно выходить и действительно выходит за пределы классной комнаты.

4

Выпускники либо начинают работать по специальности (чаще всего это юриспруденция, бизнес или медицина), либо идут в аспирантуру (занимаясь в частности историей, политологией, международными отношениями, языком и литературой). Некоторые начинают работать в различных областях национальной безопасности.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блумбаума

¹ Построенная на анонимной основе обязательная система оценки студентами работы преподавателей; является неотъемлемой частью американской университетской жизни. — прим. пер.

ЛЕВ КЛЕЙН

**Обучение археологии в Петербурге:
традиции и проблемы**

1. Вспоминая Ростовцева в Висконсине. Во всякой реформе суть не в том, что нужно заменить, а в том — чем. В нынешней реформе высшего образования основная цель, похоже, как можно больше уподобить наше образование американскому. Чего ради? Очевидно, чтобы облегчить сотрудничество и сделать нашу науку столь же эффективной. Двухуровневая система дипломов (бакалавры, магистры), бесчисленные переименования (техникумы стали колледжами, институты — университетами, училища — академиями). Но для какого сотрудничества так необходимо уравнивание дипломов и прочего? Чтобы облегчить обмен кадрами? Это обмен сугубо односторонний — наши кадры, на которые затрачены наши средства, уплывают туда. Брейн дрейн. Причем без всякой компенсации нашим университетам за «образовательные услуги».

Об эффективности американской науки свидетельствует ее вклад в американское производство и львиная доля в составе нобелевских лауреатов. Но в значительной мере этот успех зависит просто от суммы денег, которые американцы могут вложить в свою науку. А мы не можем.

Не забудем также, что американцы просто переманивают высокими окладами и отличным оборудованием талантливую молодежь, подготовленную европейскими университетами, в том числе нашими. Это отнюдь не свидетельствует о превосходстве их образования, скорее о превосходстве нашего. А вот какое *их* превосходство тут налицо? Превосходство в практическом пользовании результатами *нашего* образования. Это старая история. В России получили образование Михаил Ростовцев, Питирим Сорокин, Роман Якобсон, Василий Леонтьев, составившие славу американской науки.

Все же кое-что, вероятно, зависит и от тамошнего образования. Но что? Любые ли отличия американского образования от нашего столь благотворны? Не стоит уподобляться Петру Первому, который загорелся заимствовать у западного образа жизни все, включая курение табака и водку.

Я много преподавал за рубежом. После двадцати лет преподавания археологии в Ленинградском университете я стал часто выезжать по приглашениям за границу и читал курсы периодами от месяца до полугодия и учебного года в университетах Англии, США (Вашингтонском университете в Сиэтле), Австрии (Венском), Германии (Западно-Берлинском), Дании, Словении и Финляндии. Знакомился также с постановкой преподавания в университетах Франции, Швеции, Норвегии и Испании. Затем вернулся в университет Петербурга. Накопились материалы для сравнения. Меня поразил низкий (в массе) уровень подготовленности американских студентов по сравнению с нашими и европейскими студентами. Мне пришлось там тотчас же перестраивать свои курсы, резко снижая уровень преподавания. Американские студенты превосходно оснащены, серьезны (за обучение уплачено) и умеют обращаться со своими компьютерами и прочими приборами, но по культурной информированности их первокурсники напоминают наших ПТУ-шников, и только аспиранты сравнимы с нашими студентами. Это легко объяснимо: в университеты там поступают почти все, конкурс аттестатов — фильтр гораздо более слабый, чем вступительные экзамены, а американская средняя школа, как известно, прививает больше самостоятельности, но дает меньше знаний.

Да и 85 лет назад М.И. Ростовцев, прибыв преподавать в Висконсинский университет США, писал: *«Ложусь спать с надеждой не встать и встаю с отвращением. Перспектива профессорства в Америке меня несколько не увлекает. <...> Как раз тогда, когда открывались перспективы широкой научной деятельности, возвращаться на положение учителя гимназии нелегко»* (письмо к знакомой от 5 сент. 1920 г. [СР 1997: 155]). Впрочем, его и сами американцы предупреждали, что их первый курс *«по качеству обучающихся <...> соответствует двум последним классам немецкой гимназии»* (письмо Паксона Ростовцеву от 5 янв. 1920 г. [СР 1997: 148]). По-моему все-таки зависили уровень.

Мне представляется, что постановка образования в Ленинграде была кое в чем даже лучше, чем в такой классической стране развития археологии, как Англия, во всяком случае объемнее. В английских университетах учатся всего три года, каждый год по три коротких триместра. Правда, у англичан нет цикла иде-

ологических дисциплин (марксизм-ленинизм, атеизм, философия, политэкономия и т.п.), который отнимал много времени у наших студентов, и там студенты-археологи не проходят в таком объеме историю. Но у выпускника за плечами не четыре полевых экспедиции, как у наших, а две, не четыре курсовых работы, а две, и система прослушанных курсов меньше. А trimestры настолько короткие, что дать серьезное задание невозможно — не хватает времени на выполнение. Поневоле даешь задание попроще. Я раньше недоумевал, откуда в американской и английской литературе такое обилие case studies («исследования частного случая») — целый жанр появился: в основу статьи положен какой-то один артефакт или один комплекс, а на этой узкой основе развиваются разные теории. А теперь понял: это сказываются навыки студенческих лет.

Какой контраст с немецкой традицией! Это традиция в основу исследования класть непременно обширный каталог, учитывающий все случаи данного рода, и уже на его основе строить обобщения. Там другой порок — нехватка теории, но это, видимо, наследие засилия нацистской идеологии, надолго отбившего охоту теоретизировать (нечто подобное теперь и у нас — отрывка тоталитарного строя и догматов марксистского вероучения).

В общем, мне гораздо больше понравились студенты малых европейских стран — датские, австрийские, финские.

Приезжавшие к нам иностранные профессора неизменно ужасались при виде наших факультетских уборных и обшарпанности наших аудиторий, снисходительно поглядывали на наше убогое оборудование, но удивлялись нашему знанию западной литературы (они-то русскую знают гораздо хуже) и нашей тяге к изучению языков (в Англии и Америке с этим хуже, в малых европейских странах лучше). А рядом особенностей нашего образования восхищались: объемом и фундаментальностью преподавания, уровнем курсовых работ, широтой тематики, даже методологической устойчивостью профессоров (отсутствием шатаний и увлечений модными течениями) и почтительностью студенческой аудитории. Как-никак мы-то востребованы на Западе как преподаватели, мы ездим туда учить, а не учиться (конечно, чему-то и учимся, но приглашают-то нас — учить!).

2. Традиция и немного ностальгии. Когда в начале 1970-х гг. в ГДР задумали провести реформу археологического образования, решено было изучить советский опыт, и мне заказали сделать для немецкого журнала описание системы археологического образования, принятой в СССР, сосредоточившись в основном на постановке этого дела в Ленинградском универ-

ситете. Выбор образца был не случаен. Центр археологической науки был лишь в конце войны перемещен из Ленинграда в Москву, центр образования тоже, но лидерство в образовании еще надолго фактически оставалось за Ленинградом. Так, после очередной всесоюзной конференции студентов-археологов, состоявшейся в 1962 г. в Ленинграде, некоторые студенты-москвичи, увидев воочию, насколько ленинградское образование интенсивнее московского, подали заявления о переводе из Московского университета в Ленинградский.

Отличная от других городов постановка археологического образования в Ленинграде-Петербурге сложилась в основном благодаря деятельности двух фигур, двух руководителей кафедры — В.И. Равдоникаса и М.И. Артамонова. Равдоникаса сейчас много ругают — за активное участие в идеологической травле старых ученых и своих оппонентов, за увлечения стадийной фантастикой и пьянство, и все это имеет основания. Но нельзя отнять того, что это был талантливейший археолог, что он сделал массу важных открытий, а главное — что он понимал археологию как специфическую научную дисциплину, четко и здраво оценивал ее место в системе наук, и это сказалось в его учебнике истории первобытного общества [Клейн 1978; Столяр 1984: 109–110; Савинов 1994]. Ему принадлежит соответствующая организация системы археологического образования в Ленинграде и подбор сильных кадров. Сменивший его Артамонов в бытность свою директором Эрмитажа не мог уделять достаточно времени кафедре, и кафедра ослабла. Сильный удар ей нанесло и запрещение совместительства — лучшие лекторы ушли. Однако, освободившись от музейного директорства, Артамонов сосредоточился на руководстве кафедрой и в трудных условиях сумел восстановить ее потенциал. Его главная заслуга состоит в том, что, благодаря своему весу и авторитету в научном мире, он смог противостоять навязывавшейся сверху тенденции к свертыванию археологического образования, замещению археологических дисциплин историческими. Всеми правдами и неправдами он удержал в учебном плане археологические дисциплины, хотя и переименованные в исторические (скажем, история археологии именуется для маскировки просто «историографией»). Восстановил и сильный состав.

Ныне эти преимущества в значительной мере утеряны. Здесь не место разбираться в причинах этого — их много. Целесообразнее восстановить в памяти традиции Ленинградской кафедры археологии, дабы уяснить себе, что из них можно и нужно возродить в новых условиях. И прежде ведь далеко не все проблемы были решены, некоторые преимущества в чем-то одном влекли за собой трудности и утраты в другом. А

сейчас и общая обстановка в стране и науке сильно изменилась. От описания традиций (см. также: [Арциховский 1949; Равдоникас 1949; Славин 1952; 1971]) читатель, надеюсь, сможет отличить мой анализ, который, конечно, отражает мое личное видение, мои взгляды на археологию. Сейчас, через четверть века после публикации моего обзора в немецком журнале [Klejn 1972], я могу повторить многие положения, но кое-что и добавить.

3. Две традиции и 12 фельдмаршалов. С петровских времен в России привилась немецкая научная традиция — глубокая выстроенность научной иерархии (две диссертации и научных степени, превращение выборных титулов членкора и академика в третью и четвертую научные степени); формирование научных школ по локализации ученых; разделение науки и образования; формирование стабильных научных институтов. Англо-саксонская традиция — другая: здесь одна диссертация и одна степень (их Ph.D. — нечто среднее между нашей кандидатской и докторской, но по уровню нередко приближается к дипломной работе); повышение в должности, как правило, требует смены университета, поэтому локальных школ обычно не образуется, только «незримые колледжи»; научное образование совмещено с исследовательской наукой — в университетах; стабильные научные учреждения немногочисленны, вместо этого наука стимулируется обилием фондов и грантов.

Каждая система имеет свои плюсы и минусы. Их система демократичнее и мобильнее. Немецко-российская система удобнее для поддержания фундаментальных наук, позволяет лучше обеспечить научную преемственность, сохранить основные направления науки. Вероятно, стоило бы продумать способы сочетания той и другой систем. Лучше меньше степеней или больше? Степени имеют смысл в основном для разработки системы поощрений научных успехов. Есть ли у нас лучший способ регулирования оплаты ученому за труд? Количество печатных работ? Объем их? Это очень нетрудно раздуть. Реальные достижения? А кто их оценивает и как это выражается? В общем, похоже, что защита диссертаций, при всем несовершенстве, все-таки неплохой способ оценки. Фонды и гранты уже начали действовать в нашей стране, и это помогает отделить реально полезных ученых от научных трутней. Но вот чтобы сохранить фундаментальные направления, нужно сохранить исследовательские институты, в их числе — археологии.

На государственном уровне следовало бы регулировать лицензиями присвоение учебным заведениям академического статуса. *Университетами* стоило бы называть только такие вузы, в которых осуществляется преподавание и разработка наук раз-

ного рода, из разных сфер жизнедеятельности, и эти науки взаимодействуют с высокой эффективностью. Не может быть медицинского университета — только медицинский факультет университета. В противном случае это медицинский институт. И сотрудничество факультетов, их взаимопроникновение должны быть достаточно ощутимыми, в противном случае это группа расположенных рядом друг с другом институтов. Аналогичным образом звания *академии* заслуживает только такое учебное заведение, в котором преподавание на вузовском уровне сопряжено с широко поставленной научно-исследовательской работой. Это традиция, сложившаяся в России, и не стоит ее портить девальвацией слов «университет» и «академия». Равным образом не всякий техникум и не всякое училище стоит величать колледжем или лицеем. Стремление к престижному названию понятно, но надо же и меру знать! Престиж надо за-ра-ба-ты-вать, иначе даже пожалованное свыше звание не спасет от обвинения в самозванстве. Чтобы унижить фельдмаршала Суворова, еще 12 генералов были разом произведены в фельдмаршалы, но от этого в России не стало еще 12 суворовых. Нам нужен фельдмаршал Суворов, а не фельдмаршалы № 2—13. Министерству образования следовало бы пересмотреть список университетов и академий и резко сократить их число.

4. Организационная форма интеграции. Антропологический факультет? Поскольку археология по советской традиции рассматривается как часть исторической науки, кафедры археологии находятся на исторических факультетах и все студенты археологии получают общее историческое образование, посещая лекции частью вместе со всеми студентами-историками, частью по сокращенной программе. Это создает для археологии явные преимущества в тех отраслях, которые главным образом направлены на реконструкцию конкретных исторических событий, конкретного исторического процесса. Но это имеет и свои недостатки.

Археологию в раннесоветское время именовали палеоэтнологией — рассматривали ее как этнографию прошлого. Действительно, археологическая интерпретация опирается в основном на этнографические модели. Кафедра этнографии — в составе исторического факультета, но остальным студентам факультета, в том числе и археологам, не дается солидное этнографическое образование, поскольку учебный план истории слишком велик. Точно так же обстоит дело с физической антропологией. Демография изучается на географических и экономических факультетах, общее языкознание — на филологическом, социология — раньше была на философском, теперь отдельно. Относительно этих наук в образовании археологов

оказываются огромные пробелы, восполнение которых не вполне удастся.

В отличие от московской школы — Арциховского, Рыбакова и их учеников — Равдоникас помещал в хронологический ряд отраслей археологии историю первобытного общества, а не археологию. Археологию же наряду с этнографией рассматривал как источниковедческие дисциплины, т.е. археологию считал наукой одного порядка с этнографией. Артамонов как выходец из палеоэтнологической школы именовал археологию этнографией прошлого. Продолжая эту традицию, в нескольких своих работах я вообще поставил под сомнение принадлежность археологии к историческим наукам по ее предмету и методологической природе [Клейн 1977; 1978; 1991; 1992; Klejn 1993; 1994]. Поскольку у нее особый предмет, у нее есть и своя теория. Ее методы скорее совпадают с криминологической экспертизой детектива, так что в этом смысле археология, как и всякое источниковедение, — прикладная наука. С историей, социологией и некоторыми другими науками синтеза связаны ее результаты и в какой-то мере ее предпосылки.

Напрашивается поиск новых организационных форм интеграции археологии с другими науками.

Альтернативное решение, к которому прибегли в США, — обучение археологов в рамках антропологических факультетов (таких в России нет) — в той форме, в какой оно там реализовано, имеет существенные недостатки (абсолютное отделение от истории; прямое сопоставление преистории с современностью при игнорировании разделов, лежащих между ними, как и некоторых аспектов исследования современности, например литературы; предпочтение биологических и индивидуальных явлений социальным и т.д.). Впрочем, реализация организационной интеграции археологии с антропологией, этнографией и другими дисциплинами не исключает и другого состояния дел.

Теоретически вполне мыслимо, скажем в рамках университета типа Петербургского, формирование антропологического факультета с кафедрами 1) культурной и социальной антропологии, этнологии и этнографии, 2) физической антропологии, 3) биологии человека и приматологии, 4) археологии, 5) географии населения и демографии, 6) философской антропологии, 7) культурологии и философии культуры, 8) социолингвистики и теории языкового развития. Часть этих кафедр ныне находится на других факультетах и была бы передана с них на антропологический, другие пришлось бы сформировать — их просто нет. Однако на историческом факультете надо было бы оставить кафедру истории первобытного общества, которая, на мой взгляд, не должна совпадать с кафедрой археологии:

есть ведь кафедры истории древнего мира и средних веков, хотя на кафедре археологии преподаются не только первобытная археология, но античная и средневековая.

Мне представляется, что археология и этнография накопили так много материала и сделали такие успехи в его интерпретации, что вполне возможно становление преистории как отдельной отрасли науки, переходной от биологии (приматологии, этологии человека) к истории, но принадлежащей больше к истории [Клейн 1977; 1978; 1991; 1992; Klejn 1993; 1994]. У нее ведь иные задачи по сравнению с археологией: ее интересует причинная связь событий в историческом процессе. Это наука синтеза, тогда как археология — наука в основном аналитическая, ставящая прежде всего цели реконструкции. На Западе во многих университетах кафедры преистории и археологии существуют раздельно, порознь, но там это сводится к различию между первобытной и античной (классической) археологиями. В немецких университетах «кафедры пре- или праистории» в сущности обучают никакой не истории (хотя бы и пра- или пре-), а просто первобытной археологии.

Разделить преподавание по методологическим целям — на источниковедческие кафедры (археологии, этнографии, письменного источниковедения) и исторические (преистории, истории древнего мира и т.д.) — новая задача. Как разделить подготовку, программы, материал? Конечно, это вопрос дискуссионный.

Рецензент «Германии» выделил мою статью «Преистория и археология» в сборнике в честь Неуступного и поддержал мою позицию. Он заключил рецензию следующими словами: *«По моему мнению, Клейн указал путь в верном направлении. Вывод из его критики должен, однако, состоять не в том, чтобы наши кафедры переименовать в таковые по „пре- и протоисторической археологии“ или подобным образом. Скорее мы должны в предвидении XXI-го века создать более крупные исследовательские и образовательные направления и объединить под одной крышей по меньшей мере основные дисциплины преистории: археологию, физическую антропологию и экологию»* [Krausse 1997: 830].

Ясно, что вряд ли возможно так расположить организационно кафедру археологии, чтобы рядом с ней, в ближайшем соседстве, находились все науки, которые важны для археологии (ведь есть еще геология, палеонтология, картография, статистика, радиохимия и др.). Но в отличие от социологии, истории, этнографии и, возможно, антропологии и языкознания, роль других дисциплин в деятельности современных археологов носит служебный характер, вспомогательный. Вполне достаточно было бы отдельных курсов лекций. Где бы кафедра

ни находилась, нужно одно — чтобы учебный план был четко ориентирован на подготовку археологов, совпадает это с общефакультетским планом или нет.

Археология должна преподаваться как специальность, а не как дополнительная специализация историков. Иначе квалифицированных археологов не будет, а будут историки, натасканные на добывание археологического материала. Трудно *«получить круглых археологов из квадратных дырок»*, как выразился Ричард Вудбери [Woodbury 1973]. Этот постулат наталкивается на официальное непризнание: в министерском списке специальностей нет археологии. Она есть в списке специальностей, допускаемых ВАК к защите диссертаций, а в числе тех, по которым производится квалификация выпускников вузов, ее нет. Изменение этого положения — вот задача, которой предстоит добиваться. Когда появится кафедра археологии, открыто дающая своим выпускникам специальность археолога, а не стыдливо прикрывающая их дипломом историка, археологическое образование в стране, а затем и археологическая наука поднимутся на новую ступень.

5. Степень специализации и централизации. В СССР специфической особенностью организации археологии являлась сильнейшая концентрация научных учреждений и исследовательских кадров. Подавляющее большинство археологов было сосредоточено в трех больших центрах — Москве, Ленинграде и Киеве. Там действовали коллективы археологов, вероятно, самые большие в мире (по несколько сотен специалистов). Гораздо меньшие коллективы действовали в Новосибирске, Саратове, Воронеже, Одессе, Харькове и в столицах части союзных и автономных республик. Зато в некоторых очень крупных городах (например, Ростове-на-Дону) работало всего несколько археологов или их вообще не было. Эта традиция имела свои недостатки и преимущества. Тяжелее было организовывать регистрацию и охрану памятников, как и меры по их сохранению. Раскопки обходились дороже: в отличие от археологов европейских стран, для советских археологов раскопки почти всегда оказывались дальней экспедицией. Зато облегчался постоянный обмен информацией и ее обсуждение. А в некоторых центрах удалось собрать богатейшие археологические библиотеки и собрания коллекций, которым мало есть равных в мире. Облегчены были и кооперация и разделение труда.

Вследствие этого стало рациональным и возможным ввести узкую специализацию студентов (в Ленинграде с первого года обучения), и в частности по отраслям археологии (палеолит с мезолитом, неолит, энеолит с бронзовым веком, раннежелезный век, славянская и другая средневековая археология, ан-

тичная археология), а также региональную специализацию (лесная полоса Европейской части СССР, степная зона, Кавказ, Средняя Азия, Сибирь, Центральная Европа, Африка и т.п.), по видам работ, по материалу и по проблемам (специалисты по керамике, кремню, металлу, хронологии и проч.). Это в общем соответствует современной тенденции дифференциации наук и ведет к углублению знаний. Однако слишком узкая специализация имеет свои недостатки: утрачивается всеобъемлющий кругозор, подготовка к работам на периферии оказывается недостаточной, сужаются возможности перегруппировки кадров.

Соответственно различным задачам в различных частях страны и разным традициям есть различия в подготовке археологов в разных университетах. Периферийные университеты издавна больше готовят работников для деятельности в локальных условиях и придают специализации краеведческий профиль, усиливая неархеологическую часть и сильно сужая информацию об археологии других областей. Наиболее полное и разнообразное археологическое образование в СССР давалось (и в какой-то мере еще дается) на кафедре археологии Ленинградского-Петербургского университета, где специализация по археологии начиналась с первого года обучения (после отдельного конкурса) и где в учебном плане содержалось наибольшее количество археологических дисциплин. В Московском университете специализация начинается со второго года обучения. Здесь меньше археологических дисциплин, зато вдвое больше студентов.

Ныне обстановка меняется. Выросло много региональных центров. Управление археологией пережило заметную децентрализацию. Для страны сейчас характерно большое рассредоточение кадров. Конечно, для каждого региона и для каждой задачи можно готовить специально ориентированных специалистов, но предусмотреть их будущее и постоянное место работы трудно. Кроме того, археологи, долго работающие в регионе, должны уметь обрабатывать любые памятники, и слишком узкая специализация для них опасна.

Поэтому узкую специализацию есть смысл практиковать лишь как дополнение к обязательной основной археологической подготовке. В традициях кафедры дело шло именно к этому. С давних времен в нашей стране археология рассматривается как единая наука, и у нас никогда не было резкого деления между первобытной и средневековой археологией — с одной стороны и античной и ориенталистической — с другой. Все археологическое образование сосредоточено на единых кафедрах археологии. Это единство создает основу для базовой

подготовки профессионалов широкого профиля. Нужно, чтобы прежде всего выходили специалисты широкого профиля, а на этой основе можно в то же время и, что особенно важно, — впоследствии производить узкую специализацию, какая потребуется.

Ориентация на подготовку археологов широкого профиля выражается в том, что как общие археологические дисциплины (например, методика полевых исследований, методика археологической интерпретации), так и профилирующие (например, палеолит, или античная археология, или археология Сибири) входят необходимой частью в общее археологическое образование. Спецкурсы посвящены частным темам специфического характера (исследование определенных проблем, некоторой археологической культуры, памятника, категории находок и т.п.). Широкую основу для своей специализации студент получает в системе общего археологического образования, как ее часть, тогда как спецкурсы подбираются по его интересам и знакомят его с характером будущей работы по избранному узкому профилю на примерах и выборочно.

Децентрализация опасна еще другой стороной. Разница в уровне преподавания между центральными и периферийными университетами приводит к тому, что нередко талантливые студенты, оказавшиеся в провинциальном университете, не могут получить достойного образования. В свое время явочным порядком мы ввели всеми правдами и неправдами практику стажировки при Ленинградском университете. Лучшие студенты из провинциальных вузов, где преподавание археологии было слабым, откомандировывались на полгода-год в наш университет. Одни сдавали досрочно некоторые дисциплины у себя в провинциальном университете, другие откладывали на время после возвращения, и, приехав к нам, посещали только археологические занятия, но на всех курсах, используя дневные и вечерние занятия. За год они успевали очень много, да еще и в библиотеках старались посидеть. Некоторые потом переводились в наш университет. За полтора десятилетия, пока действовала эта полуподпольная практика, у нас прошли стажировку многие десятки студентов, из которых выросли видные археологи, работающие сейчас в разных областях бывшего СССР. Почему бы не возродить эту практику, создав для нее официальные основания?

6. Степень квалификации: раздвоение образования. Общая система подготовки археологов состоит у нас, как и во многих других странах, в вузовском образовании в университетах. Среднего археологического образования, к сожалению, нет, и подготовка археологического персонала средней квалифика-

ции осуществляется в научных учреждениях эпизодически в порядке самодеятельности, домашними средствами, уже в практической деятельности. Или также и для этих должностей нужно проходить университетскую подготовку — и тут практике поставляются кадры с университетской подготовкой. Они, однако, могут лишь временно быть заняты на работах, которые не отвечают их квалификации, пока они являются студентами вечернего отделения или первое время по его окончании. Они рассматривают такую работу как временную, полезную в качестве практики, но унизительную, если она затянулась.

Такая ситуация ведет к манкированию обязанностями и сильной текучести среднего персонала (лаборантов, регистраторов, препараторов) в археологических учреждениях. Если учесть, что летом (для работы в экспедициях) требуется гораздо больше таких работников, чем зимой, то надо признать, что у нас эта проблема все еще ждет своего решения. Я даже не уверен, что нужные им предметы можно сосредоточить на младших курсах и считать окончивших эти курсы пригодными для лаборантской работы, выдавая соответствующий документ. Тут деление на бакалавров и магистров не годится. Нужны не *два уровня* образования, а *две линии* образования, два потока. Вполне очевидно, что подготовка таких сотрудников среднего звена не столь объемна, как подготовка археологов высшей квалификации, в чем-то она просто другая. От этих сотрудников требуются часто другие качества, и им нужны другие знания и особенно — умения.

Помню, проф. М.К. Каргер, будучи директором ИИМК, долго выпытывал у меня характеристики наших выпускников — кто талантливее, кто слабее. И в итоге выбрал самых слабых. Когда я выразил недоумение, он отвечал: «А я это намеренно. Гениев у нас много, а кто будет черепки мыть?» Но, став лаборантами, такие «мойщики черепков» либо очень быстро начинают претендовать на защиту диссертации, либо пускаются в активную общественную деятельность (становятся профорганами, парторганами и т.п.), и в результате все-таки занимают места научных сотрудников. Только без таланта. Нужно было бы учесть опыт старой немецкой армии по созданию уважительного статуса для среднего звена. Фельдфебели имели много рангов повышения (с увеличением зарплаты), не становясь офицерами. Просто это другой жизненный путь.

Нечто подобное предлагал Вудбери для Америки. В некоторых европейских странах такие работники среднего археологического звена готовятся отдельно, более того — им дается дополнительная специальность, никакого отношения к археологии не имеющая. Предусматривается, что они будут заняты

в основном летом в экспедициях, а зимой свободны, и для заработков им дается еще и «зимняя» специальность, например, связанная с зимним спортом, отопительными системами и т.п. Создание таких специальных школ или курсов (возможно, двухгодичных) стоило бы предусмотреть и у нас.

7. Отбор абитуриентов. Говоря о превосходстве наших студентов по сравнению с американскими, я имел в виду наших прежних студентов. Похоже, что положение изменилось: уровень подготовленности наших студентов снижается. Кроме того, раньше наиболее мыслящие и активные абитуриенты, поступая на истфак, выбирали преимущественно археологию, потому что это была тогда область истории, в которой можно было проявить хоть какую-то самостоятельность, а сейчас и в новой истории и политологии можно предложить оригинальные идеи без всякого наказания. Сейчас за привлечение талантов нужно бороться, а археологи, привыкшие к прежнему вниманию общественности, не сумели перестроиться.

Поэтому стоит и из прошлого выбрать и активизировать такие формы работы, которые были ростками активного привлечения талантов. Это кружки и олимпиады для школьников, студенческое научное общество. Я ходил по школам Петербурга, набирал школьников в кружок, работал с ними, и из них потом получались мои лучшие студенты, а затем и коллеги [Клейн 1998]. Студенческое научное общество тогда проявляло активность, когда ему предоставлялись возможности самостоятельных дел (всероссийские и международные конференции, сборники). Наконец, очень важно участие кафедры в летнем отборе абитуриентов для себя — собеседования, учет итогов олимпиад и деятельности кружков.

8. Воспитание исследователей: активизация и отсев. Как бы там ни было, мы готовим в университете самостоятельных исследователей, творческих научных работников, и общее построение образования нацелено прежде всего на эту задачу [Арциховский 1962]. Спецкурсы, спецсеминары, курсовые работы, студенческое научное общество — все это формы стимулирования исследовательской активности. И здесь у кафедры были определенные успехи, ставшие особенно заметными для меня, когда я преподавал на Западе. В Америке и Англии не принято давать годовые (курсовые) работы как серьезные и солидные задания — студенты имеют слишком мало времени, чтобы их выполнить. Они обычно получают для обработки один небольшой памятник или предмет, а на основании этого должны разбирать масштабные теоретические проблемы.

В Ленинградском университете в бытность мою там развилась новая форма стимулирования научно-исследовательской ра-

боты студентов — проблемные семинары. В отличие от учебных спецсеминаров такой семинар продолжается много лет подряд, и в нем детально разрабатывается важная и актуальная научная проблема. При этом основные вопросы распределяются между участниками, а семинар рассматривается как творческий коллектив, имеющий единую методическую установку. Кроме руководителя к участию приглашаются и другие опытные исследователи, но численно преобладает молодежь — студенты, аспиранты и молодые выпускники. Они и выполняют всю практическую работу. Участие опытных специалистов поднимает всю работу на должный уровень и делает ее очень интересной для студентов. При этом важно соблюдать меру, так как слишком большое количество опытных ученых способно породить у студентов неуверенность в своих силах и затормозить их инициативу. Семинар встречается еженедельно, обсуждает результаты, намечает планы для дальнейшей работы и проводит дискуссии с приглашенными специалистами (особенно охотно с противниками положений, выдвинутых семинаром). Некоторые серии работ таких коллективов уже опубликованы, например, сборник «Проблемы археологии», 1, 1968 (семинар по бронзовому веку); «Исторические связи Скандинавии и России», 1970 (пять статей — работы Славяно-варяжского семинара); «Статистико-комбинаторные методы в археологии», 1970 (тоже пять статей); ряд сборников по изучению Северо-Запада страны и т.д.

Чтобы подготовить полноценного творческого работника, никакие усилия, конечно, не заменят необходимых личных данных. Хорошего владения школьной программой недостаточно. Необходимы талант, дарование, увлеченность, стойкость и склонность к систематической сосредоточенной работе. К сожалению, до сих пор приемные испытания не могут выявить эти особенности. Об их наличии или отсутствии мы можем в лучшем случае судить по результатам одного-двух первых курсов. Поэтому целесообразно принимать студентов больше, чем потребуется исследователей через пять лет: нужно предусмотреть возможность дальнейшего отбора уже в ходе обучения. Студентов, которые не показали требуемых данных для занятий археологическими исследованиями, можно перевести на другие кафедры или факультеты, а те, у которых вообще явное несоответствие требованиям университетского образования, должны быть и вовсе отчислены.

9. Ученый и учитель? Остается еще какая-то часть студентов, у которых отсутствует лишь талант исследователя. Здесь не подходит ни перевод на другую кафедру, ни отчисление. Кроме того, обычно не так-то легко обнаружить такую ситуацию достаточно рано. Поэтому всем нашим студентам дается вто-

рая, массовая специальность. Ныне речь идет о подготовке учителей истории для средней школы. Но такое решение связано с рядом трудностей. Прежде всего, эта специальность тоже требует особого дара, но другого — педагогического таланта, а также склонности к этой работе. Наличие их никак не гарантировано. Кроме того, соответствующий цикл занятий (педагогика, методика преподавания истории) занимает место в учебном плане и теснит другие дисциплины, а в то же время ему выделен не такой объем, какой считается необходимым в педагогических институтах.

Практически среди выпускников кафедр археологии Ленинградского и Московского университетов, где конкурс на археологию был наиболее силен (в Ленинграде был обычно до 20 на место, сейчас в Петербурге гораздо меньше), отказ от археологической профессии не превышал 30%, причем лишь очень немногие (считанные единицы!) становились именно учителями истории, остальные выбирали смежные с археологией науки — геологию, этнографию, историю искусства, музейную работу в этих специальностях, чиновничью работу в госаппарате и т.д. В периферийных университетах господствовала, конечно, другая картина, но там и доля специализации в учебном плане другая: археология занимает гораздо меньше места.

Вопрос о том, нельзя ли предпочесть другую вторую специальность (социолог? специалист по культурной антропологии? переводчик?), остается открытым. В Москве по организационным причинам (другой выбор специализации на военной кафедре) археологов готовили не только как учителей истории, но и как переводчиков. Это представляется мне наилучшим вариантом, потому что хорошее владение иностранными языками (и не одним) и для археологии необходимо. И чем дальше, тем больше.

В Московском университете очень много часов отводится в совокупности на изучение иностранных языков (требуется активное владение одним языком и пассивное другим). В Санкт-Петербургском университете обязателен только один из главных европейских языков (не считая древних) и в меньшем объеме, чем в Москве, а самостоятельное изучение других языков стимулируется необходимостью читать иностранную литературу для курсовых работ. При этом требуется только пассивное владение (чтение литературы), зато по возможности несколькими языками. Владение языками учитывается при вступительном конкурсе (в Петербурге, как и в других городах, есть немалое число школ, где значительная часть предметов преподается на иностранном языке). Состояние дел в Московском университете кажется мне, однако, предпочтительнее, но

возможен и поиск других резервов времени для обучения иностранным языкам.

10. Выбор преподавательских кадров: академия и университет. В Московском университете особенно богатое техническое снаряжение кафедры археологии (ряд лабораторий, собственный музей). Опираясь на эти средства и на более широкий коллектив работников, московская кафедра археологии обходится при организации преподавания главным образом собственными силами и меньше связана с другими археологическими учреждениями города (Институтом археологии Академии наук, Государственным историческим музеем). Коллектив штатных сотрудников кафедры археологии Ленинградского университета был сравнительно невелик, зато существенная часть средств на преподавание тратилась на почасовую оплату приглашаемых сотрудников других учреждений. Сейчас та же цель достигается дроблением ставок.

Значительная часть курсов постоянно читалась (и еще читается) сотрудниками других археологических учреждений города — Института истории материальной культуры Академии наук, Эрмитажа. Руководство этой кафедры (В.И. Равдоникас, М.И. Артамонов) стремилось удерживать такой принцип, чтобы каждый курс читался самым крупным специалистом Ленинграда по данной отрасли. Так, при Артамонове сам руководитель кафедры вел скифо-сарматскую археологию. Славяно-русскую археологию читал М.К. Каргер (зав. соседней кафедры). Курсы по палеолиту студенты слушали у П.И. Борисковского, лекции по археологии Южной Сибири читал М.П. Грязнов, по археологии Средней Азии — В.М. Масон, по финно-угорской археологии — П.Н. Третьяков (все из ИИМК), по археологии Закавказья — Б.Б. Пиотровский (Эрмитаж). Все это были фигуры первой величины.

Эта система, конечно, связана с организационными трудностями: привлеченные лекторы неизбежно выдвигают требования, чтобы расписание было составлено с учетом их занятости по основной работе, их нельзя занимать повседневной рутинной работой на кафедре — эта работа падает на плечи немногих штатных сотрудников и т.п. Зато такая система обеспечивает наивысшую квалифицированность лекций и связывает, можно даже сказать, сплавляет кафедру с жизнью других археологических учреждений города. На моей памяти студенты проводили практически столько же времени в лабораториях и библиотеке ИИМК и хранилищах Эрмитажа, сколько в аудиториях университета.

Идеалом было бы слить исследовательские учреждения Академии наук с головными университетами, точнее — передать их

университетам, оставив за Академией наук лишь функции персонального выделения и сосредоточения самых выдающихся ученых, чтобы обеспечить общественное признание их заслуг, поддержку их деятельности и концентрацию научного авторитета. Такое слияние резко подняло бы уровень образования и одновременно обеспечило бы регулярный прилив свежих сил в научные учреждения, где катастрофически стареет основной состав. Да и выборы в Академию наук, сейчас больше похожие на схватку представителей научно-административных кланов за допуск к дележу пирога, стали бы ближе к оценке личных научных достижений. К сожалению, в настоящее время даже личная уния (когда директор ИИМК является по совместительству зав. кафедрой археологии) такого объединения не дает. Зарубежная модель, при которой не только преподавание, но и научные исследования сосредоточены в университетах, лучше и для образования, и для науки.

И, конечно, уж если бы что стоило заимствовать у Америки, то прежде всего высокую зарплату профессоров и преподавателей, дающую возможность не бегать за приработками, а также практику саббатикумов. Саббатикум — это регулярный полугодовой оплачиваемый отпуск университетского профессора в учебное время каждые несколько лет ради возможности повысить его информированность, собрать материалы и выполнить свои личные исследовательские проекты. Для прорывов в науке нужно свободное время.

11. Состав учебной программы. На кафедре за многие десятилетия работы сложилась учебная программа, наиболее полно представляющая археологическое образование в нашей стране. Программу эту я излагаю не по действующему и сегодня варианту, а суммируя все целесообразное, что в этой программе накапливалось, хотя по нынешним трудностям какие-то дисциплины ныне не читались или даже были исключены из плана.

Из систематических курсов, читаемых всему факультету, два полностью или в значительной части археологические: основы археологии и история первобытного общества с основами этнографии. Часть других связана с археологическими темами: история древнего мира, история средних веков, история Киевской Руси.

Обратимся теперь к курсам, читаемым только для археологов.

Система основных курсов состоит из нескольких циклов, каждый из которых распределен на четыре — пять лет. Курс, рассчитанный на 1 год (2 семестра), охватывает 64 академических часа, остальные курсы — по 32 часа.

1. *Методический цикл.* Методика полевых исследований: разведки и раскопки (1 год); практические занятия по камеральной обработке материала; техника проведения научных работ (1 год); консервация и реставрация (лекции и практические занятия); методика историко-археологических исследований, т.е. интерпретации археологических фактов; методы статистико-комбинаторных исследований; история мировой археологии (история археологического мышления); история отечественной археологии; предусмотрен был и курс археологической библиографии. Нужны были бы также этноархеология и введение в теоретическую археологию (последняя хотя бы в виде спецкурса).

2. *Процессуальный цикл (по периодам).* Это курсы лекций, рисующие общий ход культурно-исторического процесса, как он отражается в археологии. Палеолит и мезолит; неолит; энеолит; бронзовый век; раннежелезный век; античная археология; средневековая (преимущественно славяно-русская) археология (все эти курсы, кроме античной археологии, — по году).

3. *Обзорный цикл (по регионам и этнокультурным общностям).* Археология Передней Азии и Закавказья; археология Средней Азии; археология Южной Сибири; скифо-сарматская археология; финно-угорская археология.

4. *Цикл вспомогательных дисциплин.* Четвертичная геология; минералогия; геодезия и картография; палеонтология (остеология); физическая палеоантропология; этнография (сейчас сказали бы «этнология и этнография»); естественно-научные методы в археологии; археологическое черчение; музееведение и библиография.

Все эти курсы обязательны. Далее, обязательна полевая практика (4 сезона) и музейная практика (2 раза по месяцу). Такие занятия, как русская нумизматика, античная нумизматика, археологическая трасология (включая метод С.А. Семенова), предлагались время от времени как спецкурсы или факультативы. Студенты могут по желанию также постоянно или эпизодически слушать курсы на соседних кафедрах: русская палеография, средневековая европейская палеография, история средневекового оружия, текстология.

Примеры спецкурсов: происхождение искусства, скифское искусство, палеолит Дона, неолит Югославии, катакомбные культуры, шведская культура боевого топора и работы Мальмера, памятники гуннов, варяжский вопрос и археология, черняховская культура, античные города Северного Причерноморья.

Конечно, это очень обширная и трудоемкая программа. В известной мере подготовка археолога напоминает обучение

врача: там тоже очень много дисциплин, описывающих факты разных подразделений медицинского знания, и настоящий врач должен знать все эти подразделения, хотя и будет специализироваться только по одному из них. Лекционная форма изложения, вероятно, несколько архаична, надо бы больше времени оставить на самостоятельное усвоение с помощью литературы и компьютеров, но это общая проблема нашего высшего образования.

Изложенная система археологического образования способна к развитию и представляет собой ценность. Не все в ней может удовлетворять современным потребностям, но вносить изменения не просто. Приходится считаться с реальными возможностями и с тем, что археология — не единственная наука. Практика, однако, показывает, что эта система в своей изложенной форме в общем и целом обеспечивает образование квалифицированных археологов, которые способны заниматься любыми археологическими исследованиями и готовы к дальнейшему усовершенствованию, к вращению в археологию завтрашнего дня.

Для успеха реформы важно не только заимствовать все лучшее у соседей (лучшее!), но и продумать свой собственный опыт.

Резюме. Ленинград был фактически центром наиболее интенсивного археологического образования в СССР. Традиции этого дела в Ленинграде—Петербурге интересно рассмотреть для обсуждения перспектив археологического образования в стране в новых условиях. Автор ставит вопрос о поиске новых форм интеграции археологии с другими науками, в частности о более тесной связи с культурной антропологией—этнографией, физической антропологией и др. и о большей независимости от истории, а также о выделении преистории в самостоятельную дисциплину, отдельную от археологии. Он ратует за сохранение подготовки археологов широкого профиля, при которой узкая специализация рассматривается как добавочная. Рационально подыскать и вторую специальность — для тех, кто будет работать в археологии сезонно, и для тех, кто не проявит способностей к науке. Специальность учителя истории автор считает для этих целей непригодной. Автор поддерживает археологическую традицию Ленинграда—Петербурга, по которой чтение основных курсов поручалось первым величинам города по данной специальности, хотя бы они и не состояли в штате университета. Программа, состоящая из четырех циклов — методического, процессуального (по периодам), обзорного (по регионам и этнокультурным общностям) и вспомогательного, — дополняется спецкурсами и практикой. Это очень трудоемкая программа, но без такого объема нет полного образования.

Сокращение учебной нагрузки возможно лишь за счет уменьшения лекционной части и увеличения самостоятельной подготовки студентов с помощью литературы и компьютеров, но это требует более мощной и техничной учебной базы.

Библиография

- Арциховский А.В.* Преподавание археологии // Краткие сообщения ИИМК. 1949. 29. С. 24–32.
- Арциховский А.В.* Роль научного исследования в системе высшего образования. М.: Из-во Московского университета, 1962.
- Клейн Л.С.* Предмет археологии // Археология Южной Сибири (Известия кафедры археологии Кемеровского университета, вып. 9). Кемерово: Из-во Кемеровского университета, 1977. С. 3–14.
- Клейн Л.С.* Археологические источники. ЛГУ, 1978; 2-е изд. СПб: ФАРН, 1995.
- Клейн Л.С.* Рассечь кентавра. О соотношении археологии с историей в советской традиции // Вопросы истории естествознания и техники. 1991. № 4. С. 3–12.
- Клейн Л.С.* Методологическая природа археологии // Российская Археология. 1992. № 4. С. 86–96.
- Клейн Л.С.* Мемуар о работе в археологическом кружке исторического факультета Ленинградского университета // Аничковский Вестник. № 11. Античная религия и философия. 1998. С. 91–96.
- Равдоникас В.И.* Археология в Ленинградском государственном университете // Ученые записки ЛГУ. 1949. 85, сер. ист. наук. Вып. 13. С. 3–11.
- Савинов Д.Г.* Перечитывая учебник Равдоникаса // Международная конференция к 100-летию В.И. Равдоникаса: Тез. докл. СПб: Гос. Эрмитаж, 1994. С. 81–83.
- Славин Л.М.* Подготовка новых кадров археологов (кафедра археологии КГУ) // КСИА. 1952. 1. С. 93–97.
- Славин Л.М.* Підготовка археологів в університетах України // Археологія. 1971. 2. С. 115–116.
- Скифский роман. М.: РосПЭН, 1997.
- Столяр А.Д.* Кафедра археологии // Вопросы истории исторической науки. ЛГУ, 1984. С. 104–125.
- Klejn L.S.* Die Ausbildung der Archäologen in der UdSSR // Ethnographisch-Archäologische Zeitschrift (Berlin). 1972. Jg. 13. Nr. 3. S. 443–456.
- Klejn L.S.* To Separate a Centaur: On the Relationship of Archaeology and History in Soviet Tradition // Antiquity. 1993. Vol. 67. No. 255. P. 339–348.
- Klejn L.S.* Prehistory and Archaeology. // Kuna M. and Venclova N. (eds.). Whither Archaeology? Papers in Honour of Evžen Neustupny. Praha: Institute of Archaeology, 1994. P. 36–42.

- Krausse D.* Bespr. *Wither Archaeology? Papers in Honour of Evzen Neustupny.* Praha, 1994 // *Germania.* 1997. 75 (2). P. 825–831.
- Woodbury R.* *Getting Round Archeologists out of Square Holes* // *Redman Ch. L. (ed.). Research and Theory in Current Archeology.* New York et al.: John Wiley & Sons, 1973. P. 311–317.

ПАВЕЛ КЛУБКОВ

Образование в антропологии и социальных науках

1 Проблема трудоустройства большого количества специалистов по истмату-диамату, научному коммунизму, атеизму и т.п. была решена посредством их переименования и переориентации. Будучи людьми практичными, эти специалисты легко стали махровыми идеалистами и тружениками на ниве духовности. В результате, например, слово «культурология» оказалось вполне скомпрометированным.

К тому же, российское социально-антропологическое (гуманитарное?) образование оказалось вынуждено совершить головокружительный прыжок. Еще вчера какой-нибудь структурализм воспринимался как новомодная западная теория, с которой имеет смысл и даже положено полемизировать, а тут оказывается, что из моды вышел постструктурализм. В этих условиях большая часть преподавателей была вынуждена срочно овладеть всеми богатствами, которые накопило человечество за пропущенные нами семьдесят лет. Эта вынужденная краткосрочность в сочетании со стихийным релятивизмом привела к тому, что молодые коллеги с одинаковыми дипломами, выданными в разных университетах, не имеют ни общего языка, ни общих интересов.

Что же касается связи проблем образования с состоянием гуманитарных (социально-антропологических) наук, то я бы немного сместил акценты. И отказ от «больших» теорий, и описательство, и увлечение мар-

гинальными явлениями, и отказ от исторических реконструкций и многое другое связаны с осознанием единства объекта социально-антропологических (семиотических, гуманитарных) наук. Получилось, что лингвисту есть что сказать о работе мозга и о мотивах человеческих поступков, психологу и этнологу — о семантике языковых единиц и природе исторических событий, историку — о психических процессах, социологу — о структуре языков и т.п. *Междисциплинарность* и *трандисциплинарность* выглядят порой так же неестественно, как сами эти слова. Попытки по-новому структурировать знание (одна из них нашла отражение в институционализации когнитивной науки) не сделали нас счастливее, хотя, возможно и открыли новые источники финансирования исследований.

Мы сейчас как будто не только не знаем, какие стороны изучаемых явлений существенны, но даже бравуруем этим незнанием. Однако представление о принципиальной нередуцируемости объекта исследования, о том, что релевантны все его стороны, с точки зрения образования бесплодно. Подозреваю, что оно бесплодно и в исторической перспективе. Значит, надо учить простым вещам: как собирать материал и для чего это надо делать, где проходит граница между доказанным, недоказанным и недоказуемым, опровергнутым, непровергнутым и непровержимым и т.п. Едва ли не самое главное — научить студентов отличать осмысленные тексты от бессмысленных. Что они будут с этими умениями делать, будет зависеть уже не от нас.

2

Система образования в России реформировалась на протяжении последних двухсот лет не реже, чем раз в десять-двадцать лет. Едва ли не любой ее вариант, задержись он на какое-то осмысленное время, облагородился бы с течением времени. Практически все реформы касались, однако, каких-то внешних, по преимуществу административных, сторон образования и лишь иногда на короткое время внедряли какие-то экзотические формы вроде дальтон-планов и бригадного метода.

Вообще говоря, образование по природе своей консервативно. Хотя бы потому, что субъектом его являются старшие, а объектом — младшие. Оказавшись на какое-то время почти изолированными от мировой образовательной конъюнктуры, мы сохранили, кажется, кое-что из того, что может оказаться востребованным в условиях современного мира.

Безусловным достоинством существующей в России системы подготовки исследователей мне кажется установка на исчерпывающее знание работ предшественников. Автору курсовой, дипломной, а в еще большей степени кандидатской работы приходится извиняться перед оппонентами за незнакомство хоть с

каким-то текстом, имеющим отношение к теме. Это, конечно, подрезает крылья, мешает формулировать новые смелые концепции, но при этом не дает нести очевидный вздор.

Еще одна черта старого российско-советского (а генетически, вероятно, австрийско-немецкого) образования почти единодушно рассматривается сейчас как недостаток, с которым следует бороться. Речь идет о признании ценности энциклопедических знаний и стремлении передать эти знания ученикам. Журналисты и чиновники почти убедили нас в том, что знание само по себе лишено ценности. Не надо, говорят, знать даты рождения Пушкина, атомный вес кислорода, количество тычинок у ромашки и т.п. Все это, говорят, легко найти в любом справочнике. Важно уметь. И вот, знание оказывается замещено какими-то беспредметными схемами, которые называются омерзительным выражением «интеллектуальные наработки». Наработки эти, по замыслу их авторов, годятся на все случаи жизни. Овладевший определенной техникой человек окажется в состоянии решить любую проблему. Не верю я в это. Не видел я пока ни одного заслуживающего уважения филолога, историка, этнолога, который бы производил впечатление невежды. *Scientia* все-таки чего-то стоит. Чуть просторечное выражение «котелок варит» предполагает, что в котелке что-то должно быть.

Что же касается вопроса о том, что в образовании следует поменять, то прежде имеет смысл подумать, чего мы от него, от образования хотим. Главная задача заключается, вероятно, в преодолении провинциализма, который проявляется как в энтузиастической реакции на любое новое слово, произнесенное на английском (в меньшей степени французском, немецком, итальянском) языке, так и в тупой приверженности местным авторитетам.

Знания о том, что происходит в мире, по-прежнему доносятся до России в сокращенном и искаженном виде. В прежние времена считалось, что двумя составными частями университета являются коллегия и библиотека. Состояние российских библиотек более чем плачевно. Здесь есть о чем подумать. Кое-что кажется мне странным в законодательстве. Провезти через границу книги для библиотеки ненамного проще, чем партию оружия. В позапрошлом году, когда один отставной американский профессор прислал для нашей библиотеки книги по лингвистике, мы их так и не получили. Государство в лице таможенной службы затребовало совершенно неподъемную пошлину и в конце концов предпочло оплатить обратную доставку книг через океан. И это только одна очень частная библиотечная проблема.

Не менее важно инкорпорировать в систему образования Интернет. Пока ситуация если не беспросветна, то весьма туманна. Социально-антропологические науки в зоне .ru — это в первую очередь бесконечное количество любительских, а иногда и просто шарлатанских сайтов и порталов. Возникает ощущение, что всерьез, в связи с образовательной политикой, это никем не финансируется. Лучшее из того, что есть, возникает в Интернете благодаря более или менее случайным грантам и очень часто после исчерпания гранта застывает навсегда с позапрошлогодними новостями на главной странице.

3

Учебник, если под ним понимать некое исходное руководство (введение в...), отталкиваясь от которого можно постепенно приблизиться к пониманию содержания и задач науки, — вещь как будто полезная. Но любой учебник навязывает какие-то терминологические и ценностные конвенции, и часто буквально с первых слов, произнесенных юным дарованием, становится понятно, по какой единственной книжке оно училось. А основную задачу «введений» — научить говорить на профессиональные темы — гораздо проще решить в семинаре, в процессе общения с более опытными коллегами. Для первоначального знакомства с предметом надо со всей мыслимой основательностью прочитать две-три книги, просто прочитать еще десять, просмотреть сто и поддержать в руках тысячу. А параллельно — постоянно листать энциклопедию или ползать по профессиональному сегменту Интернета.

Что же касается собственно учебника, то он, думаю, должен иметь нелинейную структуру, т.е. быть скорее справочником, пособием по чтению профессиональной литературы.

4

Вообще говоря, мне кажется, что мы готовим их к научной работе. При этом есть основания полагать, что человек, готовый к занятиям наукой, способен и к другим родам деятельности.

ВАЛЕРИАН КОЗЬМИН

1

«Подготовка профессиональных этнографов должна быть тесно связана с общим уровнем развития этнографической науки и с участием университетских этнографов в решении задач, которые встают перед ней. Современное состояние этнографической науки характеризуется определенно выраженной тенденцией к усилению теоретического осмысления эмпирических данных,

2

4

Валериан Александрович
Козьмин
Санкт-Петербургский
государственный университет

развитию методолого-методической стороны научной деятельности, а также, — и это особенно важно, — к исследованию *современной* отечественной и зарубежной этнической реальности».

Это положение было декларировано В.В. Пименовым в 1988 г. в дискуссии «Подготовка профессионального этнографа: проблемы перестройки»¹. Пример данной дискуссии — пожалуй, единственный в отечественной историографии случай обращения этнографической науки к своему будущему с точки зрения воспроизводства ее научного потенциала. Перестройка перестройкой, но семнадцать лет спустя после прошедшей дискуссии отечественная наука опять обращается к этой проблеме, причем в той же системе постановки вопросов. Значит ли это, что данная проблема относится к категории «основных вопросов» науки и тогда становится очевидным статус ее перманентности, либо можно ограничиться ее «технологической стороной»?

Я позволю себе несколько цитат из авторефератов кандидатских диссертаций по специальности 07.00.07 — этнография, этнология и антропология, защищенных в 2000/2004 годах в диссертационных советах Томского и Санкт-Петербургского университетов, Академической Кунсткамеры, Института археологии и этнографии СО РАН. Список можно продолжать.

«В последнее время актуальность исторических, социологических и этнографических исследований приобрела гендерное направление»; «Невозможность проникнуть в глубинную сущность культуры, обходя столь важнейшую тему, как феномен жизни и смерти»; «Актуальность темы „Отношения человек — природа“ как этностабилизирующая часть традиционной культуры народов»; «Исследования в области традиционного природопользования»; «К одному из таких вопросов можно отнести слабую изученность музыкального инструментария как элемента материальной и духовной традиционной культуры»; «Одним из основных элементов культуры каждого народа являются навыки, представления и знания медицинского характера, которые обеспечивают социобиологическую адаптацию человека»; «Изучение музейных собраний по традиционной культуре народов мира»; «Диссертационная работа посвящена рассмотрению легитимных форм существования этнических движений»; «Изучение проблем родной религиозности».

Очевидно, что это не формальный ответ соискателей на ВАКовское требование необходимости обоснования темы исследо-

¹ Пименов В.В. Подготовка профессионального этнографа: проблемы перестройки // СЭ. 1988. № 3. С. 65. Обсуждение проблемы см.: СЭ. 1988. № 4, 6; 1989. № 3.

вания. В ряде случаев мне сложно говорить о том, какой вуз окончили ныне кандидаты наук по соответствующей специальности, но то, что их диссертации соответствуют современному исследовательскому полю этнографии/этнологии/антропологии, очевидно.

На наш взгляд, этнографическое образование должно ориентироваться не столько на широту предметной сферы науки, сколько на категорию объекта (по Ю.В. Бромлею). Имея тридцатилетний опыт работы на профильной университетской кафедре, я затрудняюсь положительно ответить на вопрос о возможности готовить специалиста в постоянно меняющейся предметной сфере, многие из проблем которой по прошествии пяти-десяти лет переходят в категорию «историографического интереса». Этого не позволяет, даже при имеющейся свободе формирования учебного плана Московского и Санкт-Петербургского государственных университетов, сама нормативно регламентированная процедура образовательного процесса в высшей школе.

На такой вывод ориентируют и имеющиеся традиции этнографического образования в нашей стране. Речь идет именно о традициях, не как о «взгляде в прошлое» в сфере методологии, но как о следовании технологиям образовательного процесса.

В современной России существует несколько разновидностей центров, которые в состоянии обеспечить подготовку этнографов-профессионалов. Вероятно, их можно разделить на несколько категорий.

Во-первых, это «столичные» кафедры Московского¹ и Санкт-Петербургского² государственных университетов. В обоих случаях речь идет о педагогических школах, для которых, в известном смысле, «стихийность предмета» вторична. Но она часто выражается в отношении коллег, даже выпускников нашей кафедры к неопитам, которые приходят в АН, этнографические музеи и другие исследовательские центры. Первые, этнографически образованные, и нашедшие свое исследовательское поле, как правило, с недоверием относятся к возможностям последних. Но формальная статистика говорит о возможности адаптации выпускника кафедры практически в любую исследовательскую проблематику — от возможности составить абсолютно позитивистское этнографическое описание до этнологического исследования, от занятий в сфере этносоциологии и культурной ант-

¹ Марков Г.Е., Соловей Т.Д. Этнографическое образование в Московском государственном университете (К 50-летию кафедры этнографии исторического факультета МГУ) // СЭ. 1990. № 6. С. 78–91.

² Козьмин В.А. Кафедра этнографии и антропологии // Исторический факультет Санкт-Петербургского университета 1934–2004. СПб., 2004. С. 317–341.

ропологии до разработки концепции этнографической экспозиции или даже скансена, от работы в органах государственной власти в национальных районах до этноэкологической экспертизы. За 35 лет кафедры этнографии и антропологии СПбГУ подготовила более 350 выпускников, до 80% которых продолжают работать в сфере, имеющей отношение к их профессиональной квалификации; 12 человек защитили докторские диссертации, более 80 кандидатские. В итоге можно говорить о соответствии уровня профессиональной подготовки современного выпускника требованиям этнографической науки.

Каковы традиции этнографического образования в Санкт-Петербургском университете?¹

Этнография/этнология и физическая антропология и как отрасли научной деятельности и как предметы преподавания в СПбГУ существовали с 80-х гг. XIX в. В 1887 г. на физико-математическом факультете была образована кафедра географии и этнографии. Э.Ю. Петри начинает читать систематические курсы по антропологии, которую он понимал как науку о развитии человеческой культуры. Э.Ю. Петри подготовил первый систематический учебник по антропологии². С 1907 г. начал преподавательскую деятельность в качестве приват-доцента по кафедре географии и этнографии Ф.К. Волков, который рассматривал этнографию как триединую науку, включающую в себя физическую антропологию, этнографию и палеоэтнологию. В границах антропологического направления Ф.К. Волков преподавал курс общей или сравнительной этнографии, который строился на принципах описания основных компонентов культуры в теоретических оценках эволюционной методологии.

В 1918 г. на базе Высших географических курсов был создан Государственный географический институт, в структуре которого выделялись географический и этнографические факультеты. Преподаванием учебных дисциплин занимались Л.Я. Штернберг (с декабря 1918 г. — декан), В.Г. Богораз, Д.К. Зеленин, Е.Г. Кагаров, Н.П. Дыренкова, С.В. Иванов, Н.П. Гринкова, Г.Н. Прокофьев, Г.М. Василевич и др. Учебный план включал занятия четырех категорий. Общие или курсовые дисциплины содержали весьма широкий спектр предметов: введение в специальность и история этнографической науки, история основных компонентов культуры, региональная этнография (например: «Этнография арктических стран») и «вспомогательные» дисциплины — археология, языкознание, психология. В

¹ Подробный очерк см.: Козьмин В.А. Кафедра...

² Петри Э.Ю. Антропология. СПб., 1880–1897. Т. I–II.

соответствии с предшествующей традицией сохранился естественно-научный цикл — антропология, общая биология, анатомическая физиология человека, почвоведение, физическая и экономическая география. «Цикловые» дисциплины предполагали специализацию по языку и культуре народа либо региона. К 1925 г. таких циклов было восемь, а знание «местных» языков для практической работы считалось обязательным¹. В результате деятельности этнографического факультета/отделения были заложены основы и наиболее важные принципы этнографического образования, а также сформировался тот круг этнографов-профессионалов, который вплоть до недавнего времени обеспечивал потребности отечественной этнографической науки.

В 1938 г. на филологическом факультете ЛГУ восстановлено отделение этнографии². Этнографическое образование на филфаке возглавил выпускник этнографического отделения географического факультета, этнограф, востоковед-арабист, профессор И.Н. Винников. Вероятно, именно это обстоятельство предопределило организацию учебного процесса на этнографическом отделении. В 1938 г. И.Н. Винников публикует учебный план специализации, который во многом как стратегически, так и структурно повторяет учебный план географического факультета. Для его реализации были приглашены ведущие специалисты в соответствующих отраслях знаний: Д.К. Зеленин, Н.В. Кюнер, Д.В. Бубрих, С.В. Иванов, А.А. Попов, Г.Н. Прокофьев и др. В частности, основу профессиональной подготовки составили восемь «циклов», или «уклонов», с введением предмета «Основной язык», который соответствовал специализации студента в частной этнографической проблематике. В этот период из учебного плана были изъяты все предметы естественно-научного цикла. Осталась только «Антропология», которую первокурсникам преподавал В.В. Гинзбург.

В 1949 г., в связи с упорядочиванием специализаций, кафедра этнографии переводится с восточного на исторический факультет и объединяется с кафедрой археологии в кафедру археологии и этнографии. В 1952 г. этнографическое образование в Ленинграде прекращает свое существование.

Стратегия современного периода развития университетского преподавания (с 1968 г.) была разработана Р.Ф. Итсом. По его

¹ Станюкович Т.В. Из истории этнографического образования // ТИЭ. Вып. 5. Т. 95. 1971. С. 123–138.

² Решетов А.М. Кафедра этнографии в структуре филфака (1938–1944) // Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 10. Изд. СПбГУ. 2002. С. 35–40.

замыслу, в деятельности кафедры должна была возродиться российская традиция комплексного этнографо-антропологического образования. Основное отличие современного — «исторического» этапа этнографического образования от «географического» (практическая направленность) и «филологического» (региональная специализация на основе языковой подготовки) состоит в подготовке универсального специалиста, потенциально способного к занятиям в различных сферах этнографии. Р.Ф. Итс полагал, что этнографическое образование должно проистекать в последовательности «университет — академия наук — университет» не только в связи с подготовкой кадров, условно, для АН, но и с поддержкой образовательного процесса со стороны ученых-этнографов. Универсализм выпускника кафедры обеспечивается принципами организации учебного плана, который содержит несколько блоков дисциплин, распределенных на весь период обучения, а также специализацией по кафедре начиная с первого курса. Основу подготовки составили три цикла лекционных курсов — общеобразовательные этнографические, общетеоретические и методико-инструментальные, учебные и производственные практики. Возможность быстрой адаптации выпускника в сфере научной деятельности обеспечивается постоянным сотрудничеством с исследовательскими коллективами Академической Кунсткамеры и Российского этнографического музея, которые в известной степени обеспечивают учебный процесс и руководство научной работой студентов и их итоговой квалификационной аттестацией.

Такова традиция, которая, судя по всему, мало отличается от московской. Тем не менее в настоящее время актуальными становятся тенденции современных этнографических, этнологических и антропологических исследований, отмеченные в первом номере «Антропологического форума». Кафедра в последнее время в ходе проведения полевых исследований на Северо-Западе России начинает ощущать «диктат поля» в тенденциях, выявленных в предшествующей дискуссии, что потребовало изменения не столько предмета, сколько объекта и технологий формирования полевого этнографического источника по современности.

Между тем университет вошел в Болонский процесс, что при всем неоднозначном отношении коллектива кафедры к самой технологии подготовки специалиста (проблема системности образования) позволяет нам отработать учебный план, в большей степени соответствующий тенденциям современного этнографо/этнолого/антропологического знания.

В рамках образовательного процесса бакалавр-магистр основ-

ная профессиональная подготовка практически в полном объеме соответствует предшествующей программе «специалист» и приходится на бакалаврский уровень с усилением образовательных модулей, соответствующих отмеченным в дискуссии тенденциям. Кафедра сохраняет в разделе «Специальные дисциплины» весь объем региональной этнографии в размере 1500 часов, что обеспечивает профессиональное знание конкретного этнографического материала и проблематику исследования региональных моделей культур народов мира. Эти курсы ведутся штатными преподавателями кафедры. Образовательные модули «Физическая антропология», «Палеоэтнография», «Информационное обеспечение этнологических исследований», «Этногеография», «Лингвистическая антропология», «Социальная антропология» в разделе «Общеобразовательные дисциплины» в объеме 2800 часов, наряду со штатными преподавателями, обеспечивают специалисты соответствующих отраслей знаний, приглашаемые с других факультетов СПбГУ, из МАЭ, РЭМ, Социологического института и др.

Магистерская программа предполагает углубленную подготовку специалиста, как правило, в сотрудничестве с магистратурами других факультетов (географическим, социологии, филологическим и др.) СПбГУ, а возможно, и других образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Вероятно, что такая технология подготовки этнографа, а кафедра СПбГУ сохранила не только традиционное название, но и профиль специализации в сфере исторической этнографии, позволяет обеспечить универсализм выпускника.

В отечественной высшей школе существует давняя традиция преподавания этнографии в границах предмета «История первобытного общества и основы этнографии» на обществоведческих, чаще исторических факультетах университетов и институтов. Часто, по мере разделения этого предмета на два самостоятельных, особенно в республиканских, краевых центрах, а также центрах, имеющих подразделения АН, возникали учебно-научные объединения этнографического профиля, которые успешно продолжают работать и в настоящее время. Такие кафедры, как правило, носят комплексный характер. Это, например, кафедры истории древнего мира и средних веков КубГУ (Н.И. Кирей) и УдГУ (В.Е. Владыкин), руководители которых специализируются в сфере этнографии и осуществляют индивидуальную подготовку специалистов; кафедры этнографии и музееведения ОмГУ (Н.А. Томилов), археологии, этнографии и исторического краеведения ХакГУ (В.Я. Бутанаев) и др. На таких кафедрах, как правило, ведется подготовка специалистов в сфере этнографии для местных этнографичес-

ких центров. В ряде случаев они являются основателями различного рода исследовательских проблемных лабораторий, филиалов научно-исследовательских учреждений. Такие университетские кафедры в состоянии обеспечить глубокое и всестороннее исследование культуры населения региона, например ХакГУ — история и этнография хакасов и более широко Южной Сибири и Центральной Азии, ОмГУ — этнография и история народов западно-сибирского региона, этноархеологическое направление. Наличие в регионах диссертационных советов позволяет им осуществлять полный цикл подготовки специалиста-этнографа высшей квалификации. Существенно, что работают они в контакте как между собой, так и с центральными учреждениями, поэтому характер и уровень подготовки специалистов в этих центрах в значительной степени соответствует уровню выпускника профильных кафедр. В значительной постольку, поскольку они просто не в состоянии привлечь специалистов по всем преподаваемым дисциплинам. Например на кафедре СПбГУ фольклор ведет фольклорист, этносоциологию — этносоциолог, этнодемографию — демограф, этнографию Азии — востоковед, а Африки — африканист и т.д. Очевидно, что на местах такие возможности просто отсутствуют.

Довольно сложно оценить возможности выпускников кафедр, возникших в 1990-е гг. Многие кафедры позиционировали себя как этнологические и были созданы вместо разного рода обществоведческих кафедр. Вероятно, прямой специализации они не осуществляют, за исключением выпускающих кафедр «социально-антропологической» направленности. Например, кафедра культурной антропологии и этнической социологии СПбГУ, которая практикует привлечение в образовательный процесс специалистов, имеющих этнографическое образование, проводит полевые этнографические исследования.

Санкт-Петербург обладает еще одной образовательной возможностью. Это факультет этнологии Европейского университета, предлагающий магистерскую и аспирантскую программы по культурной антропологии, фольклористике и социолингвистике. Существенно, что это обучающие программы, в ходе которых выпускник вуза получает углубленные знания в избранной специальности, более осознанно готовит себя к научной деятельности. Кандидатские работы выпускников факультета рассматриваются в этнографическом совете МАЭ РАН, а сборники научных трудов аспирантов и выпускников университета демонстрируют уверенное владение не только культурно-антропологической/этнологической методологией, но и собственно этнографическим источником.

В итоге получается, что образовательный процесс подготовки специалиста социально-антропологического профиля к единому знаменателю свести сложно. Есть разные традиции и возможности, методологические предпочтения профессорско-преподавательского состава соответствующих кафедр и т.д. Поэтому я полагаю возможным утверждать, что этнографическое образование не должно успевать за намеченными тенденциями, оно должно им соответствовать. Можно ожидать, что в современных условиях, это разнообразие будет усиливаться, что предполагает возможность готовить специалиста-универсала именно в пору студенчества, который затем в соответствующих научных коллективах будет в состоянии ответить на «вызов» предмета исследования.

3

Очевидно, что проблема профильного учебника столь же неоднозначна.

Единого учебника для специалиста не может быть по определению. Есть учебник Р.Ф. Итса «Введение в этнографию», который фактически обеспечивает учебный курс «Введение в специальность». Но студенты кафедры этнографии и антропологии СПбГУ даже в рамках бакалаврской программы должны прослушать более 50 курсов.

Необходим общеобразовательный учебник по этнографии/этнологии, поскольку этот курс входит в Госстандарт по ряду обществоведческих специальностей, в частности по истории. Имеющиеся министерские учебники, разработанные коллективом профильной кафедры МГУ и отчасти АН, абсолютно недостаточны в этнологической части, а также в разделе истории науки, который требует значительного расширения. Вероятно, инициатива подготовки такого издания, при наличии соответствующего финансирования, должна принадлежать Минвузу, с привлечением преподавателей профильных кафедр и сотрудников РАН. Это объясняется тем обстоятельством, что «неофиты в сфере этнологии» (по В.А. Тишкову) довольно активно начали осваивать эту зону. Итог пока малоутешителен. «Этнологию» А.П. Садохина и Т.Г. Грушевицкой студентам истфака СПбГУ в качестве учебника по курсу рекомендовать не решаюсь. Весьма приличная компиляция материалов учебников, справочников, энциклопедий, академических статей и монографий по этнографии В.И. Дынина «Введение в этнологию» недостаточно системна. Есть еще одна категория изданий учебного свойства. Это тексты, написанные профессионалами, например, Я.В. Чесновым, С.В. Лурье, Е.А. Окладниковой, в которых авторы представили свое видение предмета, проиллюстрировав это собственными научными разработками. Такие тексты возможны в качестве факультетского

тативного чтения. Поэтому проблема системного, соответствующего современному этнографо/этнологическому знанию учебника очевидна.

С учебниками, которые обеспечивали бы профессиональную подготовку студента согласно учебному плану, также есть проблемы. В значительной степени обеспечена подготовка по так называемым «вспомогательным» дисциплинам: по социолингвистике Н.Б. Вахтина, по этнолингвистике А.С. Герда, как вариант, по этнопсихологии Т.Г. Стефаненко, по политической антропологии Н.Н. Крадина. Список можно продолжать, и здесь существует возможность выбора. По региональной этнографии нет практически ничего. Есть весьма небольшой круг учебных пособий, в том числе преподавателей кафедры СПбГУ, но специфика жанра требует объема не более 5 а.л. и тиража в 100 экземпляров. Соответственно возможности таких изданий весьма ограничены. В течение многих десятилетий преподаватели по курсам региональной этнографии вынуждены начинать список рекомендуемой учебной литературы с «Народов мира» либо «Очерков общей этнографии». В последнее время появились энциклопедии и их электронные версии. Но это справочная литература. Региональные этнографические курсы принято строить проблемно.

В отличие от общего учебника, проблема региональных, судя по всему, может сохраняться долго. Даже если принять совместную программу РАН и вузов по подготовке серии таких учебников, очевидно, что основной объем работы придется на сотрудников АН, специалистов по соответствующим регионам с последующей адаптацией текстов к учебному процессу преподавателями. Специалистов в отечественной науке достаточно, но это должна быть целенаправленная работа, обеспеченная организационно, включением данных разработок в планы научной работы сотрудников РАН и специальным финансированием для последующего издания учебников по региональной этнографии.

НЭНСИ КОНДИ

Нэнси Конди (Nancy Condee)
Питтсбургский университет,
США

До сих пор в репликах, опубликованных «Форумом», речь шла о трех сдвигах, произошедших в целом ряде дисциплин — причем особый упор делался на культурной антропологии. Эти три сдвига описывались как уход от основных проблем к маргинальным

(понимаемым по-разному), как перенос внимания от сельского к городскому, как смещение интереса от архаического к современному. Второй и третий номера «Форума» далее развивают эти вопросы, располагая их по двум траекториям: с одной стороны, соотношение объекта исследования и субъективности исследователя; с другой, вопросы педагогики, методов и ресурсов. Когда необходимо охватить столь обширную территорию, нет ничего удивительного в том, что многие западные гуманитарии вытаскивают свои наиболее вместительные чемоданы, потрепанные дорожные сумки под названием *cultural studies*, потрепанные дорожные сумки под названием *cultural studies* в надежде, что в них влезет все. Конечно, влезет все — оказавшись, однако, в безнадежно спутанном состоянии. Наверное, эта бесформенная куча является неизбежной, а может быть это и есть тот утилитарный подход, который нередко применяется по отношению к *cultural studies* — как будто это пустой, исключительно функциональный контейнер.

Я говорю об этом в самом начале потому, что, отвечая на поставленные вопросы, я попытаюсь описать свою позицию по отношению к двум интеллектуальным пространствам: с одной стороны, это целый ряд специфических, внутренних для *cultural studies* полемик (а не их «пустая скорлупа»); с другой, славистика как отрасль знания, достаточно недавно включившаяся в эти дебаты, поскольку в течение длительного времени там шли свои споры. Я исхожу из того, что оба эти пространства — *cultural studies* и славистика — в последнее время оказывали творчески дестабилизирующее воздействие на мыслительные навыки друг друга; их несовместимость оказалась продуктивной. В конце статьи — и на фоне этой несовместимости — я попытаюсь дать несколько кратких ответов на вопросы о методах, ресурсах и педагогике, поставленные Форумом.

«Маргинальное, городское, современное»:

Портрет исследователя как объекта исследования

Под *cultural studies* я имею ввиду прежде всего усилия Ричарда Хоггарта, Стюарта Халла и других ученых работающих на стыке социологии и литературоведения. основополагающие тексты бирмингемского центра — «*The Uses of Literacy*» (1957) Хоггарта, «*Culture and Society*» (1958) Реймонда Уильямса и другие работы — появились в контексте внутреннего кризиса «старой левой», разразившегося в результате восточного кризиса 1956 г. и задолго до западных волнений 1968 г. В известном смысле 1956 год стал нашей первичной травмой, отделяющей несколько поколений западных славистов от многих наших западных же коллег по гуманитарным наукам, несмотря на то, что все мы обладали некоторыми общими левыми предпочтениями. Это отчуждение так никогда и не было преодолено — а, быть может, и не

должно было быть преодолено — и стало для многих американских славистов ключевым моментом в этом противоречивом сочетании «Russian cultural studies».

Изначально интерес к cultural studies, особенно в работах Хоггарта, заключался в отстаивании прав пролетарской культуры перед лицом двух доминирующих, противонаправленных по отношению друг другу сил: с одной стороны, американской массовой культуры, а с другой, «великой традиции» Ф.Р. Ливиса. В интересе бирмингемского центра к массовой культуре присутствовала полемичность по отношению к лидерам Франкфуртской школы, главным образом к Макс Хоркхаймеру и Теодору Адорно, в чьих работах массовая культура отбрасывалась как лишенная ценности — в противоположность элитарной культуре с приписываемой ей подлинностью и освободительным потенциалом. Работы Стюарта Халла и других авторов предлагали более сложную интерпретацию практик потребления, которая подчеркивала то, как массовая культура могла бы использоваться политическими платформами, отличными от тех, которые были зациклены на стадиях производства, распределения и регулирования.

Что касается полемики бирмингемцев с Ливисом, они в той же мере отдавали должное его вкладу, сколь и оспаривали его установку на элитарность. Что отличало и Ливиса, и первых ученых, занимавшихся cultural studies, от их элитарных предшественников — это всепоглощающий интерес к анализу литературы как нравственному проекту: для Ливиса, это воспитание вкуса; для занимавшихся тем, что стало называться cultural studies, — проникновение пролетарской культуры во все уголки повседневного опыта.

Зачем я делаю этот краткий экскурс? Мы являемся свидетелями того, что полемика, ведущаяся cultural studies по двум «фронтам» — в социальном смысле, одновременно с массовой культурой и культурой элитарной; в идеологическом, одновременно с Франкфуртской школой и Ливисом, — занятым образом отражает те сдвиги, о которых шла речь в первом номере «Форума»: движение по направлению к тому, что открыто признает себя маргинальным; сдвиг в сторону пролетарской, городской культуры; интерес к современному, живому опыту. Это совпадение возникает не столько благодаря вместительности cultural studies, сколько благодаря продуктивности бирмингемских дебатов, первоначально проводившихся группой маргиналов, преподавателей заочного отделения, в осмыслении контекста, в котором начало ощущать себя все большее число интеллектуалов к семидесятым и восьмидесятым годам. В самом деле, лежащий на поверхности парадокс — марги-

нальное и тем не менее городское — можно рассматривать как симптом падения статуса самой академической жизни, как кризис субъективности исследователя, разыгрываемый в самом объекте исследования. Среди ответов на этот кризис была и попытка, как сформулировал это в другом контексте Стив Смит, «сделать явным скрытое функционирование властных систем высокого уровня» (Форум I: 77), продемонстрировать, например, своекорыстие западной антропологии, порождаемой — как отмечает Александр Панченко — колониализмом, более не обращающим внимания на академических ученых, как это было когда-то.

Аналогичным образом уход от категорий «народной культуры» (понятия, сформированного по сути своей в доиндустриальную эпоху) и «массовой культуры» (концепта, чрезмерно сосредоточенного на производстве и инертном потребителе) к «популярной культуре» дал толчок изучению того, как активный *populus* — несмотря на все свое разнообразие не рассматривающий себя — ни как фольклорный «народ», ни как «массу» — участвует в процессе осмысления артефактов современности.

Подлинность, политика идентичности и славист как новичок

Cultural studies являются полезной рубрикой, когда мы обращаемся к вопросам, затронутым «Форумом». Внутренние споры данного направления обладают своей собственной центростремительной силой, организующей проблематику вокруг периодически возникающих политических вопросов. Позвольте мне вкратце очертить две проблемы, где эта центростремительность становится очевидной.

Первую можно очень приблизительно определить как водораздел между позициями Антонио Грамши и Мишеля Фуко: с одной стороны, интерес Грамши к проблеме политического действия (как происходят изменения; кто оказывается в состоянии их осуществить; во имя кого) и гегемонии (противонаправленные отношения доминирования, не признаваемые в качестве таковых); с другой стороны, занятия Фуко субъективностью (антигуманистическая критика мифа об уникальном, обладающем внутренней связностью субъекте) и репрезентацией (критика подлинной репрезентации или «подлинного текста»). Хотя Эдвард Саид отнюдь не является представителем cultural studies — его научные занятия слишком многообразны, чтобы подпадать под одну рубрику — те ученые, занимающиеся cultural studies, которые пользуются его фундаментальным «Ориентализмом» и другими работами, оказываются зажатыми между позициями именно этих двух влиятельных теоретиков, чьи ра-

боты вдохновляют исследования Саида: если «ориенталистский» текст дает намеренно искаженную картину Востока, существует ли неискаженный, «подлинный» текст? Если категории подлинности и подлинной репрезентации действительно являются ложными, тогда на каких основаниях выдвигаются требования политического субъекта сопротивления? То, что для краткости может быть обозначено как водораздел между Фуко и Грамши, лишает «подлинность» ее репрезентационной силы и указывает на необходимость обратиться к изучению субъективности исследователя. По мере того как проект cultural studies уходил от ранних полемик к своему «среднему периоду» семидесятых и начала восьмидесятых годов, этот зазор приобретал важное значение, одновременно подрывая консенсус и объединяя ученых вокруг этих споров.

Вторая периодически возникающая проблема, начиная с середины восьмидесятых годов характерная для американского варианта данного направления, также упомянута в вопросе «Форума», касающемся субъективности исследователя и затрагивающем политику идентичности: во-первых, конечно, постколониальные исследования, а кроме того, несомненно, гендерные исследования, исследования, посвященные гомосексуальности, исследования, посвященные инвалидности, и т.д., выпадая, так сказать, в осадок, вступают между собой в такие сочетания, что ни один осторожный исследователь не рискнет увидеть здесь хоть какую-то систему. Несомненно, те же самые вопросы, касающиеся субъектности действия и гегемонии, субъективности и репрезентации прорабатывались в этот «третий период» развития cultural studies. Однако в сфере политики идентичности мы имеем дело не столько с фундаментальной несовместимостью позиций Грамши и Фуко, сколько с распадом (мифа о) солидарности левых на еще более «местечковые» и временные союзы гибридных идентичностей. В то время как постколониальные исследования приобретали международный масштаб, значительная часть американских cultural studies становилась все более и более монопольной и американоцентричной, причем в небрежении оставался проект, чья мускулатура изначально наращивалась для того, чтобы перескочить границы американской культуры. Именно в этой ситуации в середине восьмидесятых ряд славистов начал заниматься тем, что ретроспективно стали идентифицировать как «Russian cultural studies».

Russian Cultural Studies: четыре противоречия

Существуют четыре противоречия, которые заметны в значительной части нынешних исследований, располагающихся между cultural studies и славистикой. Мои комментарии, истоком которых является, с одной стороны, специализация в области

славистики, а с другой двенадцатилетняя работа в качестве директора докторской программы cultural studies, в которой участвуют девяносто преподавателей, представляющих двенадцать отделений, можно рассматривать как случай шизофрении, вызванной различными исследовательскими культурами.

Истоком первого противоречия является основная слабость cultural studies, проявившаяся с самого их появления на свет: нежелание после 1956 года работать с противоречиями второго мира и с теми головоломками, которые СССР ставил перед любым изводом марксизма. Намеренное пренебрежение вторым миром — как незаслуживающим внимания, как немарксистским — продемонстрировало определенную политическую неспособность просчитывать: внимательные к хищнической политике *первого* мира в мире *третьем*, постколониальные теоретики стратегически пренебрегали не только существованием *второго* мира как такового, но и его присутствием в третьем мире. В основе этого лежит не проблема «равного времени» для отделенных друг от друга сфер политической гегемонии; скорее, это слепота к воздействию второго мира на литературу, кинематограф, архитектуру, «общества дружбы» и политическую инфраструктуру третьего мира. Это отсутствие внимания ко второму миру было не того же порядка, как скажем, отсутствие внимания к Латинской Америке или Японии, с каждой из которых можно было без труда разобраться в обширном примечании. Скорее, это небрежение было такого масштаба, что с этим феноменом можно было разбираться — на «свободном рынке идей» — лишь посредством громового молчания. Поражение советского марксизма-ленинизма в конце восьмидесятых оказалось простым оправданием этого отсутствия интеллектуального любопытства.

Что касается западных славистов, пришедших в cultural studies на относительно позднем этапе, когда данное направление уже превратилось в оформленное сообщество, мы находим удивительно мало общих оснований между этими двумя областями знания даже в том, что касается основных понятий. Для первого мира «модерность» двадцатого века остается непонятной без капитализма, национального государства и либеральной демократии. Для специалистов по второму миру эти конструкции отсутствовали, причем наличествовали другие концепты, обладающие центральным положением для «модерности» второго мира — например, командная экономика, партия-государство, демократический централизм.

Второй парадокс русских cultural studies касается предложенной этим направлением модели междисциплинарности. Возникшая в эпоху холодной войны модель региональных иссле-

дований (area studies), известная как REES¹ или славистика (Slavic Studies) [ср. название главной американской профессиональной ассоциации славистов AAASS²], предполагает союз уже сформировавшихся дисциплин — «экономики как таковой», «историографии как таковой», «литературоведения как такового» — которые сходятся вместе, чтобы поговорить об общей проблематике. Этот проект заслуживает всяческих похвал, но не является единственным. Напротив, модель cultural studies предполагает уничтожение стабильного существования той или иной дисциплины еще до того как дело дойдет до обсуждения: «литературоведение» перестает быть литературоведением; «социология» — социологией. В то время, как региональные исследования (area studies) сводят вместе теоретика литературы и экономиста, подчиняясь законной обеспокоенности тем, что в противном случае эти дисциплины окажутся удаленными друг от друга, cultural studies сводят этих специалистов вместе, исходя из представления о том, что данные области являются тесно связанными. Постколониальные исследования, располагающиеся двусмысленным образом и в пространстве региональных исследований, и в пространстве cultural studies, подпитывают продуктивное подозрение, что сами региональные исследования, настолько же витальные, сколь и предложенная ими модель, тем не менее неосознанно образом явились в своем роде «нео-ориентализмом». Эта междисциплинарность, структурированная проектом из эпохи холодной войны, предназначалась для того, чтобы поддерживать властные отношения, что приводило к сужению проблематики, затрагиваемой исследователями.

Третье противоречие русских cultural studies на Западе касается субъективности исследователя как представителя западного мира — факт, который невозможно ни изменить, ни искупить, который просто существует в качестве ограничения, накладываемого на любой анализ. Носители тех самых дискурсивных практик, на сопротивление которым мы претендуем, мы должны заранее признать, что наша работа не может быть не заражена этой субъективностью. Как это влияет на «эмансипирующий характер» cultural studies? Эту проблему усугубляет то, что многие из нас, работающие в традиции западных cultural studies осознали, что наша работа оказывается абсолютно несовместимой с любой разновидностью того, что мы могли бы назвать доморощенными русскими cultural studies: с одной стороны, это научная «культурология», с другой — возрождение духовных цен-

¹ REES — Russian and East European Studies, русские и восточноевропейские исследования.

² AAASS — American Association for the Advancement of Slavic Studies, Американская ассоциация в поддержку исследований по славистике.

ностей. После марксизма-ленинизма трудно не разглядеть в этих направлениях — позитивизме и «духовности» — две стороны одной медали. Сопrotивление культуры аналитическим притязаниям верифицируемости и детерминизма, которые предлагает «культурология», оказывается вполне под стать неизбежному подрыву культурой той всепоглощающей метафизики, которую исповедуют открыватели духовных истин. Однако разрешать этот спор не наше дело.

И наконец, четвертое противоречие касается категории национального государства. В постколониальных спорах специалистов по первому и третьему мирам национальное государство со всеми своими позитивными и негативными валентностями занимает центральное место. Хотя разговор о сегодняшней России в терминах нарождающегося национального государства может облегчить участие славистов в работе данного научного сообщества, это наше участие сопряжено с риском не обратить внимание на становящийся все более очевидным факт того, что Россия остается в значительной степени имперской не только в своей геополитике, но и в тех культурных проявлениях, которые являются объектами наших исследований. В своем пронизательном сравнительном анализе Левон Абрамян противопоставил российскую ситуацию интересу армян к корням и этногенезу: *«Русская модель характеризуется большей гибкостью в выделении значимых участков национального древа, но все же ориентирована на верхнюю часть, ближе к кроне»*¹. Это противопоставление указывает на базисное различие между тяготением армян к созданию этнически однородной нации и попыткой России выстроить глобальную, учитывающую многообразие, общую модель, внутри которой найдут свое выражение имперские устремления — в качестве исторически описательной, а не нормативной характеристики. Это лучшее свидетельство того, что слависты могли бы более продуктивным образом поставить под сомнение мнимую «неизбежность» национального государства, используя не только локальный контрпример имперского наследия России, но и глобальный контрпример Соединенных Штатов вкупе с сегодняшним возвращением на международную арену старого колониализма. Сформулируем наш вопрос проще: покончили ли мы с империей? Эти противоречия являются неразрешимыми, однако не говорить о них значило бы подтверждать своим молчанием их «естественный» характер.

В контексте этих замечаний я хотела бы вкратце ответить на вопросы, поставленные последним «Форумом»:

¹ Антропологический форум. 2004. № 1. С. 12.

1 Каким образом эти изменения отразились в университетском преподавании?

Совпадение двух факторов — в глобальном масштабе конец холодной войны (и черной магии советологии); в США, университетские сокращения — имело благотворный, хотя и никем не планировавшийся эффект — более глубокую интеграцию американских славистов в университетскую систему, что потребовало, например, некоторого элементарного знакомства — упомяну лишь несколько имен — с работами Мишеля Фуко, Вальтера Беньямина, с «другим Марксом». Cultural studies, несмотря на все свои недостатки, послужили продуктивной матрицей в этом процессе, поскольку — в отличие от моделей, появившихся ранее, таких как сравнительное литературоведение — настаивали характерным образом на рефлексивности в отношении самого процесса, что включало следующие проблемы: как междисциплинарные притязания cultural studies неосознанно способствуют университетским сокращениям, и как влияют интеллектуальные проекты и политическая практика cultural studies на экономическую ситуацию в университетах.

2 Что бы вы хотели изменить относительно текущих методов преподавания в области культуры?

Будучи защитником междисциплинарности, я тем не менее понимаю, что дисциплинарные границы делят пространство на сектора, внутри которых вращаются специальные знания. Если бы славистика не была отделена от английского отделения, несущественным было бы, преподаем ли мы Диккенса (разумеется по-английски) или Достоевского (естественно по-английски). Эта ложная междисциплинарность — ложная потому, что она представляет собой не интеллектуальный обмен, а нечто, напоминающее тиранию большинства — является шагом *в сторону* от междисциплинарности по направлению к гомогенизации знания. Напряжение между мощной базой дисциплинарных знаний и дестабилизирующим междисциплинарным любопытством является фундаментальным для продуктивной интеллектуальной работы.

3 Какие ресурсы преподавания вы находите ценными?

К началу девяностых годов, по мере того, как американские слависты стали участвовать в полемиках, которые велись в рамках cultural studies, два огромных компендиума — первый, составленный Саймоном Дьюрингом, второй — Лоуренсом Гроссбергом, Кери Нельсоном и Полой Трейчлер (см. список цитируемой литературы) — являлись особенно полезными, давая читателю возможность познакомиться с ключевыми текстами данного направления, включая «классику» cultural studies.

Онлайновая библиография [<http://www.csbiblio.net>] и ссылка [cultstud-l@mailman.acomp.usf.edu] также дают возможность оценить все разнообразие этого направления. Программы, вроде центра cultural studies при Голдсмит Колледже (Лондонский университет) и Программы Питтсбургского университета, попытались создать институциональные структуры (по-разному выстроенные), в рамках которых аспиранты могут заниматься междисциплинарными исследованиями. Две крупных организации, the Cultural Studies Association (США) и Crossroads in Cultural Studies выступают в качестве площадок для представления исследователями своей текущей работы и междисциплинарного сотрудничества.

4

Где выпускники находят работу по окончании своего образования?

В питтсбургскую программу cultural studies входят курсы, обязательные для студентов, обучающихся на том или ином отделении, вкупе со «вторым предметом» — рядом курсов, не относящихся к изучаемой дисциплине (см. <http://www.pitt.edu/~cultural/>). Практически все докторанты находят рабочие места внутри академической системы. В то время как ценность процесса аттестации заключается лишь в дебатах, которые ведут его участники, программа пытается отвечать на возрастающие требования американского рынка труда, чтобы продемонстрировать знакомство с конкурирующими методологиями, часто объединяемыми под рубрикой cultural studies.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума

Библиография

During, Simon, eds. The Cultural Studies Reader. New York: Routledge, 1993.

Grossberg, Lawrence, Cary Nelson, and Paula Treicher, eds. Cultural Studies. New York: Routledge, 1992.

Антропологический форум. 2004. № 1.

АЛЕКСЕЙ НОВОЖИЛОВ

1

Итогом педагогической деятельности на уровне университетского образования является не столько введение студента в круг актуальных проблем науки, сколько навязывание ему стереотипа поведения научно-педагогического сообщества. Очевидно, что передача этого стереотипа осуществляется через общение преподавателей и студентов.

**Алексей Геннадьевич
Новожилов**
Санкт-Петербургский
государственный университет

Существуют как минимум три составляющих образовательного процесса, которые призваны обеспечивать адекватную современным требованиям научного сообщества систему связей преподавателей и студентов. Это: 1) структура общепрофессиональной и специальной подготовки; 2) личностный состав преподавателей; 3) модель самоподготовки студентов.

Сам вопрос о том, должно ли успевать этнографическое образование за указанными в редакционной посылке научными переменами или нет, необходимо рассматривать отдельно для каждой из трех указанных составляющих.

2

Структура общепрофессиональной и специальной подготовки формализуется в учебных планах. История советской высшей школы показывает, насколько малы были изменения учебных планов под влиянием марксизма даже в 1920–1950-е гг. Как правило, они ограничивались инъекциями дисциплин цикла марксистско-ленинской философии и политэкономии.

Никаких методических механизмов формирования учебных планов общепрофессиональной и специальной подготовки в духе марксизма не существовало. Даже морганизм не мог быть основой такого плана. Все попытки этнографов и педологов 1930-х гг. построить учебный план в строго эволюционном ключе провалились. В этнографии дань морганизму сохранилась в виде последовательности рассмотрения регионов мира от «примитивной» Австралии до «развитой» в социально-экономическом плане Азии, при игнорировании индустриальной Европы. Влияние структурализма на структуру подготовки этнографов, по понятным причинам, было равно нулю. На практике учебный план подготовки отечественных этнографов складывался на базе концепции этнографического образования, выработанной в Ленинграде и Москве в 1920-е гг. под влиянием традиций исторических факультетов, к которым приписали этнографические кафедры в 1938–1939 гг.

Традиции исторических факультетов складывались задолго до марксизма. К их влиянию можно отнести появление таких курсов, как библиография, источниковедение, искусствоведение (народное искусство), историография (история этнографической науки) и другие.

Собственно этнографическая образовательная модель включала: а) традиции полевой этнографии, которая считалась Л.Я. Штернбергом¹ и В.Г. Богораз-Таном целью существова-

¹ Л.Я. Штернберг в 1918–1927 гг. был сначала деканом этнографического факультета Географического института, а затем руководителем этнографического отделения географического факультета ЛГУ.

ния специальной подготовки этнографа (полевые методики и практики, узко региональная специализация); б) традиции сосуществования этнографии и физической антропологии; в) преподавание региональной этнографии в духе диффузионизма. Проводниками этих идей в 1920-е гг. были, помимо Л.Я. Штернберга и В.Г. Богораз-Тана, проф. П.Ф. Преображенский¹ и акад. Л.С. Берг². Во второй половине XX в. к перечисленным предметам добавились такие дисциплины, как этносоциология, этнопсихология и этнодемография. Эти курсы носили уже исключительно поверхностно марксистский характер.

3

Проверенность временем и верность традициям не могут быть гарантией адекватности образования требованиям сегодняшнего дня. Кроме того, каждое из учреждений, в которые идут наши выпускники, предъявляет свои требования к уровню их подготовки. Кого-то не устраивает их компетентность в музейном деле, а кого-то — уровень их знаний классиков структурализма.

Сегодня на ликвидацию этого пробела ориентировано введение двухуровневой системы подготовки, при которой на втором (магистерском) этапе студент будет специализироваться либо как музейевед, либо как теоретик, либо в любом другом направлении.

Создание нового плана двухуровневой системы образования по направлению «этнология» подразумевает сохранение всех традиционных составляющих при некоторой их модификации. Будет вводиться модульная система, увеличиваться объем географических, лингвистических и социологических дисциплин за счет исторических курсов.

Модули — это учебные блоки, каждый из которых включает ряд последовательно или параллельно преподаваемых дисциплин, связанных между собой либо принадлежностью к одной смежной с этнографией науке (основы географии — этнодемография — этногеография — этноэкология), либо тематикой (библиография — архивоведение — этнографическое источниковедение — информационные системы в этнографии).

Сгруппированные модули имеют общую трудоемкость от 120 до 330 часов. На первом этапе расчасовка отдельных курсов занятий сохраняет классический, кратный числу недель в семестре, вид. Однако в дальнейшем планируется в корне изме-

¹ В 1920-е гг. декан этнологического факультета 2-го МГУ.

² Л.С. Берг в 1920-е гг. был деканом географического факультета ЛГУ, на котором располагалась кафедра этнографии.

нить соотношение различных видов занятий внутри каждого модуля (циклы лекций и самостоятельная работа студентов, практические занятия и семинары, написание и защиты рефератов и курсовых работ). Это приведет к изменению способов контроля и оценки работы и знаний студентов.

Особо стоит отметить роль региональных курсов в подготовке этнографа. Во-первых, опыт программ, опирающихся на теоретическую подготовку в ущерб знакомству с региональной этнографией, указывает путь в схоластику. Во-вторых, у нас в Санкт-Петербурге такое количество специалистов по различным регионам мира, представляющих различные школы и направления, сложившиеся в региональных исследованиях, что впору жаловаться на невозможность их всех пригласить для ведения занятий.

4

Поскольку речь зашла о специалистах, изучающих различные регионы мира, стоит сказать в целом о личностном составе преподавателей. Без сомнения, Санкт-Петербург обладает огромным научным потенциалом в области этнографии. Большинство преподавателей в своих курсах, помимо сугубо позитивной информации, доносят до студента свое видение научных проблем, свой накопленный теоретический потенциал. При наличии большого числа преподавателей на кафедре студент получает возможность сформировать свою точку зрения с учетом разнообразных научных парадигм и методологий.

Конечно же, на образовательный процесс влияет личная манера ведения занятий каждого преподавателя. Для образования необходимо все: и вальяжное заигрывание со студентами, и сухое менторство, и усложненная систематизация, и изложение массы фактов в соответствии с устоявшимися в науке и образовании рубриками. Наконец, в этнографии в равной степени важны и использование при подготовке занятий новейших разработок, и обращение к достижениям предыдущих поколений, как в области подбора фактов, так и в сфере концепций и интерпретаций. В любом случае внедрение новейших идей должно быть не самоцелью, а соответствовать идеологии и структуре каждого конкретного курса.

5

А вот самостоятельная работа студентов — это та составляющая образовательного процесса, которая в наибольшей степени должна реагировать на изменения в науке.

Сегодня самостоятельная подготовка студентов в СПбГУ выражается в написании курсовых работ и рефератов, подготовке к немногочисленным семинарам по региональным курсам и специальным семинарам, «сдаче» (устном отчете о прочтении)

монографий. Эта система отработана до автоматизма и приносит свои плоды.

Тем не менее необходимо увеличить объем самостоятельной работы. Мы перестали доверять студенту. Нельзя ликвидировать или массово сокращать лекции, но дать возможность студенту больше заниматься вне лекционной аудитории необходимо. Т.е. выделить больше времени на самоподготовку, увеличить число семинаров и коллоквиумов, выступающих в качестве отчетных встреч по итогам этой подготовки, при этом частично сократив число лекций.

Естественно, надо модифицировать систему руководства и контроля над самоподготовкой студента. А для этого важно на базе наших традиций, с учетом опыта отечественных учебных заведений, использующих опыт европейских университетов, создать систему контроля качества самоподготовки студента и систему оценки труда преподавателя по руководству этой самоподготовкой. Подобное администрирование пойдет только на пользу.

6

В любом случае в зависимости от того, что и как менять в этнографическом образовании, нынешнее реформирование, выражающееся в переходе на двухуровневую систему подготовки (бакалавр-магистр), может либо похоронить это образование, либо вывести на качественно новый уровень.

МАРИЯ СТАНЮКОВИЧ¹

Стоит ли заниматься этнографией в сегодняшней России

Определенно стоит. Мы вольны говорить и писать, что думаем: у нас передышка, нам пока не затыкает рот никакая идеология. В этом наше сегодняшнее преимущество перед западными коллегами. Платят нам так смехотворно мало, что мы можем позволить себе роскошь заниматься антропологией для души. Кто не может — тот уже не с нами. Хочется думать, что это повторение Серебряного века — ели тогда мало, зато наследием его питался весь остальной XX век. Важно, од-

**Мария Владимировна
Станюкович**
Музей антропологии
и этнографии им. Петра
Великого (Кунсткамера) РАН,
Санкт-Петербург,
Санкт-Петербургский
государственный университет

¹ Благодарю за помощь старших коллег, особенно Марию Сидоровну Бутинову и Сергея Евгеньевича Яхонтова.

нако, чтобы на нашем поколении этот интеллектуальный пир не завершился.

Кто, собственно, занимается у нас этнографией?

Большая часть профессиональных этнографов (они же социальные и культурные антропологи) в сегодняшней России не имеет этнографического образования. Нет его и у большинства теоретиков и наиболее популярных выразителей этого направления. Так было не всегда. Этнографы по образованию были лидерами в своей области тогда, когда это образование предполагало длительную полевую работу, знание языков исследуемых народов и основных европейских языков, позволяющее быть частью мирового научного процесса. Студенты Этнографического отделения Л.Я. Штернберга—В.Г. Богораз—Д.К. Зеленина при Географическом факультете европейские языки знали с детства, а язык исследуемого народа выучивали в знаменитых «стационарных» экспедициях, минимальный срок которых составлял год и три месяца. Когда кафедра этнографии была в ЛИ(Ф)Ли, а затем последовательно на филологическом и Восточном факультете ЛГУ, языкам специально учили¹, и полевая работа строилась сходным образом (вспомним Варвару Кузнецову). Кафедрой заведовал семиолог И.Н. Винников, директор Института Этнографии (ныне МАЭ РАН, или Кунсткамера), бывшего в то время главным исследовательским центром страны. На кафедре преподавали и другие сотрудники ИЭ (славист Д.К. Зеленин, сибиреведы С.В. Иванов и А.А. Попов, В.В. Гинзбург, физический антрополог) и ЛГУ, замечательные фольклористы и филологи, востоковеды и слависты. В.Я. Пропп читал для аспирантов кафедры лекции по истории фольклористики, по связи фольклора с этнографией, а во время эвакуации кафедры в Саратов читал и курсы этнографии студентам. Когда же в конце сороковых годов кафедра была переведена на исторический факультет и слита с кафедрой археологии под руководством М.И. Артамонова, «гуманитарный» период нашей этнографии закончился. Вот граница главенства этнографов в своей области. Этнографическая компонента кафедры вскоре захирела и окончательно зачахла в начале 1950-х.

Двадцать последующих лет этнографии как специализации в вузах Ленинграда не было. Институт этнографии (ныне МАЭ РАН, или Кунсткамера) пополнялся в основном выпускниками Восточного факультета ЛГУ, филологами, антропологами, археологами, историками.

¹ На кафедре было два отделения — славянское (польский, финский и западные языки) и тюркское (тюркские языки и немецкий).

В конце 60-х гг. Р.Ф.Итс, китаист по образованию¹, основал в ЛГУ Кафедру этнографии и антропологии на Историческом факультете. Сперва кафедра активно устраивала своих студентов слушать курсы на Восточном и Филологическом факультетах², однако вскоре изучение языков стало личным делом желающих. Место филологии заняла история. Советская история. На Восточном факультете дух этнографии как самостоятельной дисциплины постепенно выветрился и впитался туда, где был и будет всегда — в филологию, фольклористику, литературоведение.

С конца 1970-х гг. благодаря бурной энергии «папы Итса», который очень заботился о своих учениках, выпускники кафедры пополнили все сектора нашего Института. Восточников и филологов почти перестали принимать. Слово «лингвист» (чаще в форме «лингвинист») стало ругательным. Так были заложены основы совершенно бессмысленной конфронтации, под знаком которой жило мое поколение.

Эксперимент оказался неудачным. «Этнографы» плохо чувствовали себя в секторах, занимающихся зарубежной Азией и Африкой. Выучить восточный язык самостоятельно для человека, не имеющего лингвистического образования, — задача непосильная. Возможности прожить год-два в среде носителей языка Институт не предоставлял. Найти себе нишу и плодотворно работать в востоковедении сумели немногие³. В свою очередь из «советских» секторов (т.е. занимающихся этнографией Средней Азии и Кавказа, Сибири, восточными славянами) стали уходить востоковеды и филологи. Произошло размежевание сфер, «советская» и «зарубежная» этнография все меньше понимали друг друга. Оазисы, где мирно уживаются представители всех специальностей — этнография Австралии, Океании и Америки (это «зарубежная» этнография, но языки коренного населения этих областей не преподают на Восточном факультете).

С 1990-х гг. восточники и филологи снова стали «просачиваться» в Кунсткамеру, в последние годы — и в бывшие «советские» сектора. В секторе Африки даже появилась группа лек-

¹ Четыре года Р.Ф. Итс учился как китаист-филолог, на пятый год с Исторического факультета была переведена на Восточный кафедра «Истории колониальных и зависимых стран» во главе с Г.В. Ефимовым. Р.Ф. Итс закончил эту кафедру с дипломом востоковеда-историка.

² А.А. Бородатова, выпускница кафедры, работающая в московском ИЭА, свободно владеет всеми европейскими языками и успешно занималась под руководством Ю.В. Кнорозова дешифровкой языка майя. А.Б. Спезаковский учил японский язык, В.А. Попов — банту и французский.

³ Редкий пример успешной карьеры — В.А. Попов, выпускник итсовской кафедры, одновременно учившийся на Восточном факультете, который сделал себе имя в области систем родства, где прежде главенствовали востоковеды (Д.А. Ольдерогге, М.В. Крюков).

сикографов! Горячо надеюсь, что эта положительная тенденция сохранится, не переходя в реваншизм, ибо, как говорил Л.Я. Штернберг, «этнография — царица всех гуманитарных наук».

Плюсы и минусы этнографического и востоковедного образования

Я закончила Восточный факультет как востоковед-филолог и, одновременно, кафедру этнографии исторического факультета. С 1978 г. работаю в Кунсткамере и преподаю на Восточном факультете. Вот мои наблюдения — более полные в востоковедной части.

Студенты кафедры этнографии изучают теорию и историю этнографической науки, основные направления (по отечественным учебникам и переводам), методику и практику полевой работы, литературу по своему региону. Опыт ежегодной полевой работы — несомненное преимущество «этнографов» перед «восточниками». Экспедиция дает навыки работы в группе, поэтому у этнографов сильно чувство товарищества, а восточники — индивидуалисты. Прежде кафедральные экспедиции давали широкий кругозор и практический опыт: за пять лет обучения студенты успевали побывать в разных районах Сибири, на Кавказе, Средней Азии. Сейчас ориентация в основном на изучение Северо-Запада России. Кругозор резко сузился.

По-прежнему «этнографы» не знают языков изучаемых народов — в лучшем случае собираются их изучать. Обучение западно-европейским языкам не входит в приоритетные задачи истфака, однако число владеющих ими «этнографов» определенно растет. В 1980 г. я по просьбе Р.Ф. Итса целый год устно переводила лекции по этнографии Микронезии, которые читал американский профессор Фишер. Сейчас переводчика нашли бы и среди студентов кафедры.

Направление скорее на общую этнографию — вширь. «Этнографы» легко меняют изучаемый регион — на это их ориентируют преподаватели, считая, что полученные общие знания применимы к любому региону. Студенты соглашаются, как мне кажется, потому, что во время обучения никуда особенно не углублялись. Зато те немногие, которые настойчиво идут своим путем, со временем начинают работать замечательно интересно.

Для востоковедов, свободно владеющих языками (минимум два восточных и два европейских), мир национальной культуры открывается через язык. Учиться тяжело. Выполнять домашние задания по языкам, делать письменные переводы

нужно каждый день. Даже к лекциям по специальности (этнография, фольклор, категории культуры, история, религиоведение своего региона) нужно готовиться — это полусеминары. Экспедиций нет. Большинству удается прожить год в стране изучаемого языка в качестве студента местного университета или переводчика. Литературу по «своим» народам (в том числе и этнографическую) читают на том языке, на котором она написана, поэтому знают работы крупнейших мировых специалистов по языку и культуре страны (если их удастся достать!), привыкли к полифонии мнений, теорий, методов. Общего курса этнографии нет, да и региональную читают не на всех отделениях. Однако, не произнося слово «этнография», преподаватели учат студентов понимать стереотипы поведения изучаемого народа, вчувствоваться в логику культуры, — без этого нельзя ни понять, ни перевести текст на восточном языке. Замечательный курс Сергея Евгеньевича Яхонтова «Повседневная жизнь древнего Китая» — это ли не этнография? Выпускник Восточного факультета, особенно филолог, подготовлен к занятиям этнографией, даже если не подозревает об этом, считая, как легендарный хозяйственный директор Московского Института этнографии 1960-х гг., что «этнография — это во-первых пышша, во вторых жилище, а в третьих одёжа». Направление скорее страноведческое — вглубь. Поэтому восточники очень неохотно меняют специальность — им жаль потраченных на «свои» языки и культуру усилий, они хорошо понимают, как трудно дойти до глубин в понимании другой культуры. Если же востоковед все-таки идет в аспирантуру по этнографии другого региона, он начинает с изучения языка и обычно справляется с задачей.

Европейский Университет в Санкт-Петербурге как надстройка над этими двумя системами образования может многое сделать на следующем — аспирантском — уровне. Однако пока он почти не работает с выпускниками Востфака — а жаль.

Кого мы учим, или Дети времени перемен

Мы учим молодых людей, выросших в эпоху всеобщего развала в семьях, изо всех сил боровшихся за существование. Советская школьная система, с непомерно раздутым объемом гуманитарных предметов, давала, при всей ее бесчеловечности, очень серьезное образование. На смену ей пришла безответственная бессистемность, которая оказалась много хуже. Уклон в математику и физику еще более усилился, а преподавание русского языка и литературы сокращено до неприличия. Все время меняются программы, учебники. Школы решают свои финансовые проблемы, ежегодно выгоняя часть учеников и набирая новых ради вступительных взносов, которые

идут на ремонт школьных туалетов. Толпы детей (в основном мальчиков) кочуют из одной скверной школы в другую, в одной годами нет историка, в другой — географа. Масса новых платных школ не решает проблему: родительская плата в них не по карману профессору университета, а уровень преподавания еще ниже, чем в государственных.

Каков же в результате средний первокурсник? (У нас сейчас очень хорошая группа, на добрую половину которой эта критика не распространяется. Почти). Он медленно, неряшливо, с ошибками пишет, потому что мало писал рукой — ставил галочки в тестах или набирал сочинения на клавиатуре компьютера (а чаще скачивал из Интернета). Ему трудно записывать лекции. У него плохая речь, он привык к чудовищному волапюку «прогрессивных» молодежных передач и безобразному переводу низкопробных американских фильмов. В том возрасте, когда предыдущие поколения школьников читали, он играл в компьютерные игры. Детективы и книжки «о пиратах», которые прежде были развлекательным чтивом, все же побуждали взять в руки географический атлас, давали какое-то представление о жизни и национальных особенностях разных народов, стилистике разных эпох. Мутный поток фэнтэзи, занявший эту нишу, воображение не будит, а притупляет, никаких знаний не дает — и, главное, воспринимается как «настоящая современная литература». Забавно, что при этом в области живописи и музыки они не совсем профаны.

Какими будут сегодняшние первокурсники ко времени получения диплома — во многом это зависит от нас. Преподавателям кафедры этнографии по ряду причин труднее. Восточный факультет — мощная независимая держава, один из признанных в мире центров востоковедения. В этом году факультету исполняется 150 лет. Конечно, преподавательский состав сейчас слабее, чем прежде, но часть наших замечательных «сенсеев» еще преподают, нам есть с кем посоветоваться и на кого равняться. Преподавателям кафедры этнографии труднее из-за широты охвата материала, вынужденной смены тем лекционных курсов, из-за того, что они руководят курсовыми и дипломами по всем частям света (кстати, мне непонятно, почему кафедра не обращается в МАЭ и на Восточный, чтобы найти своим студентам руководителя или оппонента-специалиста по соответствующей стране). Летом преподаватели кафедры ездят со студентами в экспедиции; а значит, на них лежит больше ответственности за судьбу выпускников. Наверное, труднее и материально. Преподаватели Восточного факультета периодически работают за границей и подрабатывают переводами.

Соблазн заработка привлекает студентов на Восточный фа-

культет, и он же уводит их от науки, особенно во время структурных изменений на факультете. Вместо пяти лет и человеческого диплома предлагается либо диплом бакалавра, в России никому не нужный и не дающий права на аспирантуру, либо дополнительные два года безделья в магистратуре. Студент-восточник, привыкнув работать как каторжный, вдруг оказывается в невесомости: занятий мало, заданий тоже. Система подталкивает его — иди работать! Он идет — в переводчики, и работает, как прежде учился — в полную силу. И много зарабатывает. После этого трудно вернуться на диету аспиранта. В экспедициях он не бывал — можно устроиться гидом и объехать весь мир... Я это хорошо понимаю. После окончания университета я рвалась на Филиппины (куда попала лишь много, много позже благодаря гранту Wenner-Gren) и, не прорвавшись, ездила во все экспедиции, куда удавалось попасть — в Среднюю Азию, Казахстан, на Кубу. Но при этом я все-таки была в аспирантуре по этнографии Филиппин, и именно статус аспиранта и сотрудника ИЭ давал мне доступ в этнографические экспедиции. Сейчас не то. Вот и получается, как зло шутит мой коллега-этнограф П.Л. Белков, Востфак — курсы восточных языков. Специалист, блестяще защитивший диплом по этнолингвистике или этнографии (под названием «язык и культура», т.к. этнографической специализации у нас нет), для науки потерян. Другой распространенный вариант — «ан глядь, уж мы в Париже», как писал Алексей Константинович Толстой.

Основные недостатки существующей системы образования — искусственная расчлененность, приводящая к перегрузке преподавателей кафедры, лишаящая «этнографов» языков и глубины, а «восточников» — широты и экспедиций. Этому можно помочь, проведя некоторые административные преобразования. В магистратуре Восточного факультета ввести специализацию «этнография» (у нас пока есть специализации по языкам, литературе, религии, истории, культуре). Для чтения базового курса пригласить харизматическую фигуру — А.К. Байбурина. Учебную программу сжать до обычного уровня интенсивности, а в освободившиеся несколько месяцев организовать полевую практику, объединившись с кафедрой этнографии или/и Европейским университетом. Найти форму приема студентов пятого курса кафедры (на историческом факультете нет магистратуры) в магистратуру Востфака для изучения восточных языков, филологических и страноведческих дисциплин. Читать лекции аспирантам — они должны иметь возможность «добрать» те курсы, которые им нужны по теме диссертации.

Гораздо труднее справиться с другим кругом проблем. Существующая система обрекает лучших на эмиграцию, или вечную

погоню за приработком, или на превращение в аскетов с безумным взглядом. Чтобы этого всего избежать, нужно заботиться не только об образовании студентов. Сравнивая его с системой образования на Филиппинах, в Японии, в Йельском, Гавайском университетах, считаю, что наше образование в общем неплохое, а в некоторых отношениях даже очень хорошее. Важнее всего позаботиться о том, чтобы наши выпускники могли заниматься тем, чему обучены. Нужно ввести в программы курс, посвященный тому, как искать и получать гранты (вместо недавно введенных курсов физики, математики и статистики). Нужно ввести должность Grant Officer и на кафедре этнографии, и на Востфаке, и в МАЭ. Нужно приглашать в состав руководства антропологическими учебными и научными учреждениями людей, которые смогут и захотят тратить время на то, чтобы своим научным авторитетом обеспечивать включение студентов и сотрудников в крупные международные исследовательские программы, с бюджетом экспедиций, зарплатой и пополнением библиотек литературой, как это делается во многих антропологических центрах мира. Санкт-Петербургский Европейский университет добился этого — смогут и другие. А все остальное — включая учебники — приложится.

ВАЛЕРИЙ ТИШКОВ

1 В настоящее время в России полная сумятица с антропологическим образованием. Сначала было поспешное введение курса этнологии по всем вузам, что породило создание суррогатных учебных текстов, но затвердило этнологию как учебную дисциплину, чем осложнило формирование полноценного антропологического образования. Фундаментальный вопрос: следует трансформировать этнологию в антропологию или оставить этнологию, как она есть, а параллельно строить социально-культурную антропологию? Это нужно обсуждать, возможно, что здесь есть несколько вариантов. Этнология сама по себе нуждается в большом обновлении, а тут еще встает вопрос, что этнология перейдет всего лишь в статус большого раздела «этничность» в рамках более широкой дисциплины — социально-культурной антропологии. Это

Валерий Александрович
Тишков
Институт этнологии
и антропологии РАН, Москва

может быть большим перегрузом с точки зрения осуществляемых перемен и наверняка встретит определенное неприятие у части нынешних профессионалов, а также давних клиентов российских этнологов — этнонационалистов из числа общественных активистов, управленцев и интеллектуалов.

2 Оптимальным было бы введение специальности «социально-культурная антропология» с разработкой нового государственного стандарта вместо существующего крайне неудачного стандарта по «социальной антропологии». Но встает важный вопрос: а что делать с «этнологией (этнографией)», которая ныне существует в качестве поддисциплины специальности «исторические науки»? Естественно полагать, что эта дисциплинарная категория должна уступить место социально-культурной антропологии, основанной на этнографическом методе, который делает ее отличительной от других дисциплин. Но именно эту вторую операцию осуществить будет труднее, чем первую. С историей и с ее цехом у антропологов (этнологов, этнографов) многочисленные связи, в том числе содержательные (историческая этнография остается основным жанром отечественных исследований), институциональные (ИЭА и Кунсткамера как институты входят в Отделение историко-филологических наук РАН, кафедры существуют в рамках исторических факультетов), профессионально-идентификационные (многолетние человеческие связи с историками и археологами, ученые степени кандидатов и докторов наук по истории и т.д.). Согласится ли нынешнее поколение профессионалов перейти в самостоятельную дисциплинарную категорию антропологов и утверждать свое самостоятельное место и статус в академическом сообществе и в обществе в целом?

Так что главный вопрос не столько в конституировании антропологии как отдельной науки, сколько в расставании со старым ложем истории, в котором дисциплина пребывает уже с начала XX в. (до этого она скорее была в ложе географии). Не менее сложный вопрос с физической антропологией, которая пребывает в двух больших и комфортных ложах: истории и биологии. У меня на этот счет нет окончательного ответа.

3 Нужен учебник по социально-культурной антропологии или просто по антропологии, который представил бы дисциплину в ее современном и в очень широком виде, т.е. с такими разделами, как, например, медицинская, городская, политическая антропология, транснациональные сообщества, антропология медиа и другие. С этого легче и лучше всего начинать, ибо учебник не просто обучает, но и ориентирует выбор молодого человека в пользу жизненного занятия.

Я готов участвовать в создании одного из учебников с одним-двумя соавторами, которые могли бы взять на себя написание ряда классических разделов, которые должны быть в таком учебнике (например, ранние этапы человеческой эволюции, системы жизнеобеспечения, социальная структура, язык и другие системы коммуникации, мифология и фольклор). Но учебников должно быть несколько, и они должны быть написаны авторами, которые обладают собственными полевыми материалами, а не быть только компиляцией на основе полевых материалов других, или вообще без всяких конкретных материалов.

4

Мы должны готовить антропологов, как и в большинстве стран, где есть такое образование и где есть на него общественный спрос. Вот это последнее и есть главная проблема: где антрополог должен или может работать, кроме обучения себе подобных в вузе или же научных занятий в академическом институте? Хотя уже этих двух сфер минимально достаточно для конституирования профессии, но этого мало для человека, выбирающего свою профессию. Нужно формировать запрос на антропологическое знание в таких больших сферах, как государственное управление, бизнес, дипломатия, здравоохранение, городское планирование, культурно-медийное производство и другие. Другими словами, нужно формировать рынок труда для антропологов. Пока его в стране нет, а слово «антрополог» больше ассоциируется с физической антропологией.

ВАЛЕНТИНА УЗУНОВА

1

Учить надо сложнее

Заказ на социальное и антропологическое знание теперь не идеологичен. Сейчас он прорывается к нам «снизу», так как порожден хаосом мнений и суждений общества о самом себе. Этот новый вид общественной тирании на «выходе» предполагает обретение упорядоченности и убедительности — именно того, чего наука принципиально не дает, а потому не должно давать и хорошее научное образование. Научная деятельность — это исследование, только к этой деятельности и должен готовить университет. При этом преподавание «больших» теорий как было, так и должно оставаться

**Валентина Георгиевна
Узунова**
Музей антропологии
и этнографии им. Петра
Великого (Кунсткамера) РАН,
Санкт-Петербург

базой школы исследователей. Все «большие» теории следует изучать самым обстоятельным образом, так же, как и причины «отказа» последовательно от каждой фундаментальной концепции. На этом пути истории науки только и выясняется, что не бывает абсолютных отказов, даже опровержение конкретного факта не является абсолютным. А периоды демонстративного пренебрежения научным знанием в обществе, как и периоды восторженного отношения к науке, являются всего лишь показательными уроками обществоведения, полагая под оным и исключительные, и типичные судьбы людей в конкретный период времени. Нынешнюю тенденцию преимущественного уклона в сторону описания, а не интерпретации, объясняя совсем просто. Открылись прежде невиданные возможности для публикаций. Потому и появляются «чистые описания» — промежуточный этап авторского исследования в процессе его разработки. Чистота описаний признается за достоинство либо как успех добычи «качественного сырья», либо как фиксация «уходящей природы». При этом ни то, ни другое не отменяет обязательности этапа осмысления — анализа, обобщения, интерпретации, доказательства. Качественно сделанное описание — это только «видимая легкость балерины», этому учат всех полевиков. Кстати, судьба многих из них в науке складывается совершенно особенным образом, если они не успевают, не хотят или не умеют осмыслить первичную информацию. Я предпочитаю думать, что публикация «описаний» сродни условиям приготовления на японской кухне, когда каждый заинтересованный клиент может убедиться, до какой степени чисто, быстро и профессионально создана та или иная кулинарная композиция. Тематических научно-практических конференций теперь тоже значительно больше, чем прежде. Каждый студент начинает нарабатывать опыт публичных отчетов со второго курса (как правило, после своего первого поля), т.е. азы научной кооперации труда студент получает. Можно было бы и подытожить: университет дает, и это его обязанность, не каждый студент берет, и это его выбор. Нет, меня как преподавателя такое развитие событий не устраивает. Не хочу и не стану работать «на поток», рассуждая, что после третьего курса бестолочи начнут осыпаться с древа науки, а умники станут плавно модифицироваться в исследователей с признаками гениальности. Происходит ровно наоборот: девочки, которые пришли за дипломами, спокойно доучиваются, а мальчики, с упреждением ситуации безработицы или безденежья, параллельно переучиваются. Именно они — наша «золотая середина». Поэтому меня, на самом деле, интересует иной вопрос: почему мы так плохо формируем своих, от науки «фанатов»? Повторю, я думаю, что университет дает хорошие возможности для целенаправленно-

го развития исследовательского начала, если оно присутствует. Обязательно присутствует и у одной, и у другой стороны образовательного процесса. Только исследовательская жилка у студента еще слаба, и вытащить ее на должный уровень умения можно разве что канатом. Характерологические особенности, конечно, работают, работает честолюбие, некоторых студентов поддерживают родители, уповая на их взросление и попадание в колею. Другой вопрос, что преподаватель, со своей стороны, может рассчитывать только на «азарт живых переживаний». И эта «ставка на интерес» должна быть преднамеренной, явной целью образовательного процесса. Проблематичность — ключевое слово исследователей и «задачник» — главное методическое пособие преподавателя. Нам давно уже пора написать свою «Занимательную метафизику». Кстати, может быть, даже и не нам самим, а именно студентам следует затеять такой коллективный проект. И преподаватель, и студент находятся в профессиональном игровом поле, на котором реализуются все страсти интеллектуальных игр — и поражения, и выигрыши, где преподаватель — играющий тренер. Мало того, в исполнении своих социальных ролей мы должны быть демонстративны, артистичны — присутствует публика. Студенты могут играть и без тренера, только в дворовый футбол. Тут-то и обнаруживаешь у студентов младших курсов этакую препротивную заносчивость якобы уже посвященных над якобы имеющими место быть профанами. На практике это оборачивается неспособностью профессиональным ухом услышать живую речь, т.е. гуманитарной дисквалификацией.

2

Готовить надо «научных наемников»

На основании личного опыта мне интересна тема «наемничества» в науке. Работа в роли самостоятельного исследователя, которого приглашают в любой трудовой коллектив для определения возникшей проблемы и ее разрешения, трудна, но и очень азартна. Учат только самостоятельная работа. Университет удостоверяет, что он своими стараниями создал профессионала, способного увидеть проблему, понять причины, ее породившие, предложить поэтапные действия к ее разрешению и проконтролировать ход выполнения конкретных задач. На мой взгляд, это означает, что университет ориентирует своих выпускников на стратегию поиска, готовит аналитиков, достаточно универсальных, чтобы по сути их подготовки было безразлично, где конкретно им предстоит решать проблему — в театральном коллективе, в медицинском учреждении, в школе или в армии. Это возможно при условии, что студентов учат работать с людьми, которые в процессе любой своей деятель-

ности создают проблемы. Собственно, деятельность и есть разрешение проблем. В ситуации неравномерной актуализации запросов на гуманитарное знание из проблемного поля современности деление его на области просто не предполагается. Формулировка этого пресловутого «запроса» всегда очень наивна: имеющий проблему просит у специалистов сопоставимости, рассчитывая, что необходимые параметры описания проблемы, ее объяснения, методы ее решения определят сами специалисты, один или несколько. Специалисты, по мнению взыскующего, — это люди, накопившие знания «про запас» для любого конкретного случая. Современность — это сопоставимость, иначе она себя не умеет осмыслить и выговорить. Поэтому и социальное сознание имеет конструирующую природу, а современность интересуется всех как регулятив индивидуального поведения, основанный на внутригрупповых отношениях. Во время моей учебы социологов готовили на базе философского факультета, поэтому исследовательская установка давалась как необъятная — любая проблема в человеческом общежитии достаточно социологична. Главное — грамотная постановка проблемы, решение которой должно состояться в твоей голове, а на «выходе» в практику — как повезет. Мне повезло. Ситуация сознательного запроса онкологов на сотрудничество с социологом была их экспериментом. До сих пор у меня вызывает удивление честность тех исследователей, которые в родной им области знания доходят до понимания своего профессионального ограничения и спокойно приостанавливаются, чтобы «призвать варяга». Они самодостаточны, но готовы платить за новый приток идей и методов и за новый тезаурус — за все, что придаст их собственной деятельности новый импульс, обучит их иному прочтению эмпирической ситуации, уже слишком «замыленной» для их взгляда. Онкологам казалось, что в роли социального психолога я смогу помочь их пациентам «не умирать раньше смерти». В качестве специалиста по стрессовым ситуациям меня через десять лет пригласили этнографы, которые посчитали, что мой опыт может быть полезен уже им для исследования конфликтных зон в межнациональных отношениях. Пытаюсь конкретно ответить на вопрос, каким должно быть образование, чтобы другим было проще, чем мне.

Трудно было технически быстро освоить абсолютно новую терминологию и научиться слышать и понимать медиков, излагающих проблемы на своем профессиональном языке. Но главная сложность скрывалась в другом. Как только я начинала говорить на их языке, я переставала видеть их проблемы. К счастью, я это быстро заметила. Тогда мы вместе попробовали действовать иначе. Медики добросовестно постарались на-

учиться говорить на моем профессиональном языке. Получалось обоюдно косноязычно, но чрезвычайно продуктивно. Я увидела то, что именно они не умеют высказать, а, следовательно, нашла зону, где они имеют, но не видят проблему. Это было наше совместное торжество. С тех пор я усвоила урок совместной деятельности как благодарнейший опыт сотрудничества. А опыт освоения языка чужой науки мне представляется хорошим методологическим приемом. При переводе с языка одной науки на язык другой открываются новые ракурсы прочтения. Если они неудачны, тебя быстро поправят, это не страшно и объяснимо. Если ты что-то зацепил, нашупал, то вместе создается «третий» язык, но это уже язык взаимопонимания, взаимообъяснения и взаимодополнения. Это, пожалуй, первое — надо учить создавать каждый раз новый понятийный язык под каждую новую проблему. Профессиональные языки очень коварны, они якобы все объясняют людям одной школы обучения, а на самом деле слишком часто «сглазывают и очевидности, и неочевидности».

И, пожалуй, еще одно осмысление того периода времени. Я работала одна, т.е. планировать исследование, наблюдать, интервьюировать, обрабатывать информацию, интерпретировать материалы должна была самостоятельно. Сама трагическая ситуация онкологического заболевания продиктовала мне изнурительнейшую технику интервьюирования больных и их родственников. Я не собираюсь рассказывать обо всех технических приемах, которые пришлось нарабатывать через слезы и срывы. Но, неоднократно прерывая интервьюирование и постоянно возвращаясь к его продолжению (иногда я просто вынуждена была подчиняться желанию больного говорить), я получала необычайные объемы избыточной информации. Некоторое время, как положено, я выбирала только те фрагменты, которые могли интересовать моих заказчиков-хирургов. Но с того момента, когда я перестала обслуживать только их интересы и сосредоточилась на задачах собственного научного знания, я сумела увидеть всеобъемлющие тексты, ценность которых превышает любой преднамеренный аналитический поиск. С тех пор я уверена, что текстология — главная дисциплина для всех гуманитариев. Ее мне открыла онкология, как это ни парадоксально. Теперь я ее стараюсь преподавать своим студентам, но мне бывает трудно объяснить, при каком повороте судьбы она им понадобится. Лично мне она понадобилась для самосохранения, только разламывая чужие тексты, я смогла выстроить аналитическую защиту под прессом чужих страданий.

Негативным в существующей системе обучения считаю отсутствие связи отдельных гуманитарных (социальных и антропо-

логических — sic!) дисциплин с философской базой, без которой они утрачивают методологическую образованность — фундаментальное владение категориальным аппаратом. Категории — результат обобщения исторического познания в науке, на изучении категориального аппарата строится история каждой отдельной дисциплины. Вместо этого мы имеем историю дисциплины всего лишь как хронологию больших и малых свершений. Стоит обратить внимание на то, как охотно в последние годы философы совершают экспансию в пространство этнологического знания. По-моему, призыв к совместности обозначен вполне отчетливо, но не встречает должного отклика.

Другой тезис касается представления о той колоссальной работе, которую проделали все европейские университеты по анализу и пересмотру программ своего образования в послевоенные годы. Гуманитарные науки считали своим долгом взять на себя ответственность за распространение фашизма в головах людей. Юнгер Хабермас описал свое понимание этой ситуации как расплату за изучение Иммануила Канта без Моисея Мендельсона. Я пробую поставить акцент на утверждении, что только одна историческая наука не сможет вынести всю нагрузку по анализу явлений социальности XX века. А в нашей стране, в ее школах и вузах не случилось того, чем озаботились в сфере образования, науки, культуры, искусства, просвещения и духовного развития личности другие страны, которые имели желание и волю к постижению феномена фашизма. Усилия наших профессионалов в этом направлении разрознены, адресованы «избранным» читающим. И, главное, — размещены исключительно в тематическом горизонте истории. А исторические тексты обладают той характерной организацией системы описаний и доказательств, которая сродни строю нашей возможности осмысления действительности. Сам факт актуализации потребности общества в историческом знании уже является симптомом высокой степени беспокойства этого общества по собственному поводу. Но на помочах истории человек не сможет обрести самостояния в обществе. Анализируя проблемы феномена фашизации общества, мы должны отвечать не на вопросы общества о самом себе, а профессионально разговаривать с человеком о нем самом. Потому что эмоциональный срыв в обществе слишком у многих людей разом уничтожает наработанные поколениями навыки отождествления себя с другими людьми. Самоотождествление личности с другим человеком — это путь любви, самоотождествление человека с группой — это путь дружбы, самоотождествление с образцом — это путь самопознания. Отказ от этих путей — это признак гибели семей, т.е. гибель обществен-

ной способности облагородить потомство. Это и есть «национальный вопрос», главным в котором является социальный механизм самоотжествления или самоидентификации. Мы все обязаны им заниматься, иначе он так и останется вопросом «межнациональных отношений».

И последнее неудовольствие. Полагаю, что следует опасаться популяризации науки вообще, а наших наук — сто крат. По моему, пример фрейдизма, доведенного популяризацией до идиотизма, должен внушать устойчивое отвращение. Мы имеем возможность контролировать ситуацию только в зоне знания нам подотчетного. От снисходительности по отношению к студентам, которые не желают перенапрягаться на чтении «трудных» книг, предлагаю отказаться. Надо растить интеллектуальную элиту, способствуя расслоению общества на образованных и дурных.

Позитивным считаю тот факт, что мы не перестали думать на эту тему и беспокоиться о качестве преподавания. Добросовестность преподавателей не может быть вынужденной, это результат совестливости и ответственности, и, следовательно, — свидетельство сохранения традиции университета. Воздействие на студентов социального и антропологического образования через передачу организованного знания об обществе и человеке имеет характер созидательного свойства. Полагаю, при любых условиях надо удерживать и укреплять дух корпоративного сообщества людей, не утративших вкус к слову как ценности и понимание жизни как цели.

3**Необходимы учебники**

НОВОЙ ТЕКСТОЛОГИИ. Социологов учат тому, что вне человека устанавливает его пределы, этнографы описывают очерченность ареала нашего обитания, учат укорененности в пространстве и времени, историков учат реально обозримым и одновременно исторически неисчислимым пределам людских ресурсов, психологов учат тому, что «не хлебом единым», социальных психологов — что «не один человек на белом свете», философов — универсальности, антропологов — уникальности, филологов — тому, что «вначале было Слово». Мы способны неплохо понимать друг друга, потому что все мы — текстологи. Полагаю, что в антропологии и социальных науках на уровне сегодняшнего их собственного осмысления и общественной в них потребности текстология из филологической отрасли превращается в универсальную основу, обеспечивающую наше профессиональное взаимодействие и возможность сопоставлений — ответов на запросы современности. Следует учить всех будущих специалистов текстологическому анализу,

где текст — операциональное определение культуры. Полагаю, такой учебник необходим.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УЧЕБНИК. Опять настали времена, когда преподаватели не могут предложить студентам в обязательном порядке купить ту или иную книгу по специальности и сами не могут регулярно обновлять свои профессиональные собрания книг. Ситуация с факультетскими библиотеками достаточно невразумительная, слишком произвольно меняются условия доступности их для студентов и пополняемости их фондов. Упование на обучение через Интернет-библиотеки не оправданно и развращает. Иметь толковые учебники необходимо, хотя бы в порядке дисциплинарной практики. Мне как социологу было бы интересно все, что напишут о своих проблемах другие специалисты. Точнее, мне интересен их профессиональный язык изложения и их, отличная от моей, логика видения проблемы, планирование допусков к ее разрешению на уровне сегодняшнего дня. Например, уже давно пора вместе переговорить о понятиях «ценность» или «индивидуальность», или «насилие», «жестокость» или «толерантность» и др. Это наскоро придуманный пример, понимаю, что ответом мне будет привычное слово «сборники». Попробую высказаться более отчетливо. Когда готовишь спецкурс по социальной психологии для студентов-этнографов, то пытаешься перенести классические разделы социальной психологии таким образом, чтобы это было интересно студентам конкретной специализации и конкретного курса. И только сравнивая разности в подходах, открываешь не прописанные на уровне готовности для объяснения целые области знания. В то же время кажется, что по некоторым направлениям мы слишком задержались на этом уровне готовности для объяснения и уже серьезно отстаем. Учебник должен демонстрировать разности в скоростях освоения научных направлений. Короче, при осмыслении идеи написания единого учебника возникает вопрос о создании модели «открытой тотальности» социального и антропологического знания. Каждая область обладает своей историей, своей эволюцией, своими собственными средствами, своими ритмами, своими мутациями. Но существуют течения тематического взаимного обмена, независимо от любого приоритета.

УЧЕБНИК ДЛЯ ПОЛЕВИКОВ, ИЛИ ОБУЧЕНИЕ РЕМЕСЛУ. Учебник, который мы все могли бы начать писать уже завтра, — обучение нашему ремеслу. В каждой профессии столько каторжного труда, что мы избегаем учить этому, но если бы мы сами не накопили этот опыт, то и учить было бы нечему.

В обязательном порядке следует говорить со студентами о

значении личного мастерства, о филигранности индивидуального исполнения, об изобретательности отдельного решения. И о трудностях поля следует не предупреждать, а подробнейшим образом к ним готовить, вплоть до малейших нюансов, продиктованных индивидуальными характерологическими и возрастными особенностями. Кажется, что методы сбора первичной информации и слишком специализированы, но и достаточно универсальны. Это заблуждение. Инструментом исследования на первой и любой последующей стадии является сам исследователь. Мы должны преобразовывать студентов в «инструменты исследования». Предположим, что в полевых условиях работает студент. И задание ему дано типичное для социологов — «просто увидеть поле», т.е. найти (описать и сформулировать) исследовательскую проблему или проблемы, предполагая, что у него достаточно развит и исследовательский интерес к людям, и азарт к научному познанию. Задача сложная, но не невыполнимая, прежде всего потому, что социолог воспитан на разнообразном опыте бесконечного интервьюирования. Интервью — очень сложная, изматывающая техника «проблемной прокачки поля», но в социологии она поставлена. Если попробовать наложить материалы одного и того же поля, собранные разными специалистами, то угол зрения одного будет казаться неправильным искажением для другого. Случайно у меня есть такой опыт. Я работала летом в Невеле, а осенью оказалось, что студенты моей группы тоже были в этом интереснейшем городе. И вот несколько занятий подряд о Невеле им рассказывала я, а они тарасили глаза, как если бы я живописала Копенгаген. Трудно учить интересу к людям, ты обязан расходоваться сам, а этого не предпишешь, если у человека нет гипертрофированного любопытства. Но даже любопытство «в норме» можно развить до холодного, расчетливого исследовательского интереса. Здесь и требуется профессионализм. Может быть, лучше всего техникой наблюдения владеют этнографы, но и они, и лингвисты тематически «зашорены». У социологов прекрасный опыт полевых исследований в городе, он тоже специфичен. Но если принять на условиях интеллектуального упражнения, что этнографы изучают не обряды, а людей, и социологи изучают не процессы эмиграции и иммиграции, а людей, и лингвисты изучают не языки, а носителей языка, то обозначится зона приложения совместных усилий. На этой базе может родиться тот опыт, который будет полезен студентам, — учебник.

САРА ФИЛЛИПС**Преподавание антропологии
и культурная история**

Культурная антропология — исследовательская область с богатой историей и обширным набором теоретических перспектив и методологических подходов. Наиболее важной проблемой преподавания культурной антропологии, как я полагаю, является необходимость одновременно дать представление о разнообразии и богатстве данной области в историческом плане и в ее современном состоянии; учесть специфику того или иного курса; вовлечь студентов в учебный процесс осмысленным образом, а кроме того так, чтобы это что-то изменило в мышлении учащихся. Я начну свои размышления с тех основных проблем, с которыми я сталкивалась, преподавая антропологию студентам и аспирантам; а помимо этого, дам некоторые примеры того, что я считаю потенциально удачными стратегиями их разрешения. Затем я более детально опишу свой недавний семинар «Чернобыль: наследие катастрофы», чтобы привести доводы в пользу семинаров, посвященных анализу одного события или одной темы, как инструмента, позволяющего достичь целого ряда важных образовательных целей.

**Общие проблемы преподавания
антропологии**

Курсы для студентов и аспирантов обладают своими специфическими проблемами. В таких крупных центрах, как Индианский университет в Блумингтоне, для студентов существуют большие лекционные курсы, посещаемые учащимися, которые могут интересоваться, а могут и не интересоваться антропологией. Одной из очевидных проблем является то, как адекватным образом заинтересовать учащихся, которые посещают занятия по культурной антропологии, следуя исключительно университетским тре-

бованиям. Читая большие общие курсы, легко можно вызвать шок у студентов, чувствующих себя дезориентированными из-за огромного тематического спектра проблем, которыми занимается антропология (и о которых идет речь в лекционном курсе). Наконец, особенно в сегодняшней, достойной сожаления атмосфере конфликтов, взаимного недоверия и культурного эссенциализма, мы, преподаватели, обязаны быть внимательными к тому, как мы подаем идею «культуры», чтобы представления о «культурных различиях» не подпитывали предрассудки и этноцентризм среди учащихся. Я обнаружила, что наилучшим способом одновременно разрешить эти проблемы является выполнение учащимися ряда исследовательских письменных практических заданий. Работа такого типа дает студентам возможность проводить включенное наблюдение, исследование, брать интервью с тем, чтобы применять антропологический концептуальный аппарат к их собственной жизни, когда они занимаются проблемами гендера, ритуала, культурных стереотипов и др. Проекты полевых мини-исследований могут придать обсуждениям во время занятий содержательный и контролируемый характер, а кроме того предоставляют студентам возможность взглянуть на тривиальные на первый взгляд аспекты их повседневной жизни с антропологической точки зрения.

Семинары для аспирантов ставят другой ряд проблем. Многие аспиранты уже работают над конкретной диссертационной темой и могут сопротивляться материалу, который они считают «незначимым» с точки зрения их собственных интересов. На мои аспирантские семинары часто приходят учащиеся, занимающиеся другими дисциплинами; многие из них хотели бы использовать антропологические методики и теории в своей собственной работе. Это подчас приводит к интересным и стимулирующим дискуссиям, посвященным разнообразным (а иногда и конфликтующим друг с другом) научным традициям. Положение осложняет и то, что по мере развития данной дисциплины и увеличения количества исследовательской литературы труднее становится «все это охватить». Это означает, что старые работы и обсуждения, отведенные интеллектуальным направлениям, существовавшим в истории науки, часто не попадают в курсы по антропологии. Уход от больших нарративов (о чем шла речь в предыдущих публикациях раздела «Форум»), как я полагаю, способствовал пренебрежительному отношению в некоторых курсах к работе научных предшественников или неадекватному их использованию.

Я уверена, что учащиеся, занимающиеся антропологией (студенты, выбирающие данную дисциплину в качестве основной, а также аспиранты), должны получить ясное представление о

богатой интеллектуальной истории антропологии не просто для того, чтобы критиковать наших предшественников (хотя подобная критика несомненно нужна), а чтобы приобщиться к богатой истории идей, сформировавшей современную антропологию как науку. Некоторые студенты изучают историю антропологических идей, однако другие могут противиться этому. Я сталкивалась с подобным сопротивлением даже в преподававшемся мною курсе (обязательном для всех пишущих диссертации по антропологии в Индианском университете), который специально предназначается для того, чтобы ввести новых аспирантов-антропологов в историю данной науки — «История антропологической мысли XIX и XX веков». В этом курсе мы обращаемся к целому ряду теорий; давая учащимся серию заданий, предполагающих написание небольших курсовых работ, я предлагаю им попытаться применить некоторые из этих подходов к тому, что является сферой их исследовательских интересов. Эта попытка приводит к смешанным результатам. Приходится подвергать пересмотру традиционный хронологический подход: учащиеся считают «старые» теории просто напросто лишёнными значимости, не пытаюсь понять мотивации, стоящие за данными подходами (и тот вклад, которые они внесли). Один из учащихся подсказал привлекательный способ организации работы будущих семинаров: курс по истории антропологической мысли может быть нацелен на то, чтобы дать студентам возможность подвергнуть недавние публикации из антропологических журналов своего рода «археологическим раскопкам» — для того, чтобы выявить теоретические влияния. Это позволило бы учащимся поработать с новаторскими текстами, опубликованными в лучших журналах, и одновременно заставило бы их понять, как новые идеи вырастают из целого ряда прежних подходов, как новое испытывает воздействие прошлого. Я надеюсь, что мне удастся реализовать этот проект при обсуждении на моем совместном студенческо-аспирантском семинаре «Антропология России и Восточной Европы» книги Алексии Блох и Лорела Кендалла «The Museum at the End of the World: Encounters in the Russian Far East» («Музей в конце мира: встречи на Дальнем Востоке России», 2004). В этой книге, сочетающей жанр этнографического исследования и путевых заметок, авторы описывают свое путешествие 1998 г. по пути тихоокеанской экспедиции Джесупа, состоявшейся в начале 1900-х гг., вплетая по ходу дела размышления об истории, методологии, культурных переменах и культурной работе. Я рассматриваю обсуждение этой книги в качестве удобной возможности познакомить студентов с работами русских этнографов конца XIX и начала XX вв. (Тан-Богораза, Иохельсона), Франца Боаса и других ученых, помогая учащимся

одновременно знакомиться с историей антропологического изучения аборигенов этого региона.

Данный курс («Антропология России и Восточной Европы») является примером совместного, и в силу этого непростого для преподавания студенческо-аспирантского семинара, формат которого ставит перед преподавателем ряд специфических педагогических проблем. Как можно учесть интеллектуальные интересы аспирантов, не устроя, не теряя по ходу дела студентов? Как можно добиться того, чтобы учащиеся обоих уровней (обладающие к тому же подготовкой в разных научных областях) смогли бы внести свой вклад в общую работу и получили бы пользу от курса, решив свои образовательные задачи? И наконец, вопрос, значимый для преподавания любого курса по антропологии: как достичь того, чтобы в сознании учащихся возникала такая картина антропологического теоретического многообразия в истолковании человеческой жизни, которая была бы всеохватной и одновременно обладала бы определенным фокусом и содержанием, актуальными для студентов?

Антропология через призму конкретного исследования: пример Чернобыля

Именно на эти вопросы пятнадцать учащихся и я попытались дать ответы на семинаре, проходившем осенью 2004 г. и называвшемся «Чернобыль: наследие катастрофы». Я предложила эту тему по очевидной причине: мне хотелось создать курс, который стал бы введением в богатую область культурной антропологии (и связанных с ней дисциплин) — через призму одного, хотя и многогранного события. Я занималась изучением последствий Чернобыля на Украине в течение 1990-х гг., что дало мне возможность использовать опыт моих полевых исследований для данного курса. Я была знакома с обширной литературой по Чернобылю, работами, охватывавшими широкий круг научных, методологических и теоретических проблем. Одним словом, казалось, что Чернобыль будет в том или ином смысле интересен каждому. Мне не было известно заранее, какие студенты запишутся на этот новый курс, я предполагала, что им заинтересуются как учащиеся, занимающиеся региональными исследованиями (area studies) и связанные с Институтом России и Восточной Европы (REEI) при Индианском университете, так и студенты Университетской школы общественных проблем и экологии (SPEA). Я начала придумывать курс, который оказался бы привлекательным для учащихся, специализирующихся в разных научных областях, и который, как я надеялась, откроет студентам, обладающим небольшими познаниями в области

культурной антропологии или не обладающими ими вовсе, кажущиеся безграничными возможности данной дисциплины для понимания человеческих и технологических трагедий, подобных чернобыльской.

Преследуя эти цели, я попыталась создать курс, который предложил бы студентам общий взгляд на Чернобыль и другие экологические и технологические катастрофы. Курс должен был охватить важные экологические следствия подобных событий, а кроме того представить иные аспекты того, как несчастья вроде чернобыльского сказываются в локальном и глобальном масштабах на жизни людей и обществ. Я рассчитывала совершить со студентами экскурсию по неисчерпаемому пространству культурной антропологии, продемонстрировав антропологические подходы к пониманию далекоидущих и пересекающихся друг с другом экологических, политических, социальных и медицинских последствий Чернобыля на локальном и глобальном уровнях. Мы должны были говорить одновременно о политике и международном праве, а также об этике, риске, социальных правах, субъективном опыте, связанном с проблематикой здоровья и болезни и др. Я представляла себе, что в этом курсе будут использоваться антропологические подходы, которые изучают сложные события типа Чернобыля через уникальные литературные и медиа источники, выдвигающие на первый план локальные, подчеркивающие человеческий аспект истолкования катастрофы, и в то же время вписывают последствия случившегося в динамический, междисциплинарный, глобальный контекст. Выйдя за рамки «Чернобыля» как конкретного исследования, посвященного экологической проблематике, мы должны были заняться способами символического использования того, что произошло, локальными интерпретациями ядерной катастрофы, а Чернобыль рассматривать как точку пересечения разнообразных глобальных процессов.

Как и ожидалось, большинство из тех пятнадцати учащихся, которые пришли на семинар, занималось региональными исследованиями, однако записался и целый ряд людей, избравших другие предметы в качестве основных. Два аспиранта занимались антропологией; еще одна студентка занималась медициной, причем в качестве второго предмета она изучала антропологию. Трое писали магистерские работы в REEI и SPEA. Пришедшие на семинар студенты избрали в качестве основных следующие дисциплины: история (со специализацией на России), коммуникация и культура (специализация «кино»), общая программа обучения, театр, биология, антропология, SPEA и международные исследования, а также экология. Формат семинара позволил мне обратиться к антропо-

логическим подходам и теориям благодаря чернобыльскому примеру, дав при этом возможность учащимся связать наши дискуссии и круг чтения, который предполагал семинар, с их конкретными научными интересами. В течение семестра мы смогли изучить до известной степени следующие антропологические подходы и блоки исследовательской литературы: медицинскую антропологию, антропологию развития, исследования, посвященные диаспорам и миграциям, национализм, этничность и идентичность, проблематику ностальгии и конструирование «дома», антропологию экологии и окружающей среды, символическую антропологию, массовую культуру, антропологию риска, политическую антропологию, экономическую антропологию, антропологию представлений и антропологию еды. Чтение, предназначенное для курса, было многообразным, представлявшим практически каждый сегмент всего спектра академической и популярной литературы. Студенты читали политические отчеты, газеты и другие статьи, относящиеся к сфере массового чтения, классическую антропологическую литературу, новые сочинения по этнографии, литературоведческие работы, романы, пьесы и стихи. Дополнением курса стал целый ряд этнографических и документальных видеоматериалов — в том числе и слайды, сделанные мною во время полевых исследований. Доступ к таким разнообразным материалам позволил студентам сформировать представление о богатстве культурной антропологии и дал им возможность познакомиться с теми подходами, которые самым непосредственным образом апеллировали к их собственному опыту и научным интересам. К концу семестра я обнаружила, что учащиеся стали более эмоционально вовлеченными и заинтересованными, по мере того как у них оказывалось все больше обязанностей по курсу. Я попросила их выбрать другую проблему, связанную с окружающей средой в регионе, относительно которого они обладали некоторым количеством знаний — и поделиться этими знаниями с коллегами (ядерные испытания в Семипалатинске в Казахстане; Игналинская атомная электростанция в Литве; сланцевые разработки в Эстонии и др.). Онлайн-дискуссионные форумы во внеклассное время по целому ряду проблем также содействовали работе студентов с материалами курса и друг с другом.

Для того чтобы подтолкнуть студентов к дальнейшей работе с материалом и дать им возможность удовлетворить их собственные интересы в соответствующих областях, я придумала ряд письменных заданий, которые следовало выполнить в течение семестра. Требование написать две маленьких курсовых предоставляло студентам альтернативу: они могли сделать «традиционную» работу или избрать более творческий подход

для того, чтобы синтезировать свои соображения. Эта стратегия породила целый ряд глубоких художественных проектов, включавших черновильскую сказку, киносценарий, местом действия которого был Чернобыль, статью о Чернобыле в газете «Alien Times» (остранение) и несколько книжных рецензий. Студенты также обязаны были написать финальное исследование, для которого они должны были более углубленно изучить какой-либо аспект черновильской истории или связанную с этим тему. Прочитанные доклады, посвященные данной тематике, позволили учащимся рассказать друг другу о своих библиотечных разысканиях, а несколько аспирантов включили в свои тексты материалы, собранные ими для диссертаций. Поощрялось и обращение учащихся, владеющих иностранными языками (в данном случае русским, эстонским и литовским), в своих библиотечных разысканиях к иноязычным источникам. Многие учащиеся были захвачены текущими событиями на Украине, особенно бурными президентскими выборами осени/зимы 2004 г. и последовавшей затем «оранжевой революцией». Мы стали посвящать первые пятнадцать минут каждого семинарского занятия разговору о разворачивающихся событиях. В результате активного участия в этих дискуссиях многие студенты, не являющиеся специалистами по данному региону, захотели лучше с ним познакомиться.

Организация семинара вокруг такого ключевого события, как Чернобыль, позволила нам воспользоваться знаниями целого ряда ученых, работающих в Индианском университете. Нам удалось пригласить на семинар нескольких гостей, представивших точки зрения других дисциплин, что послужило дополнением к тем антропологическим подходам, которые изучали студенты. Майк Сноу с физического факультета Индианского университета (Блумингтон) сделал замечательный доклад о том, какой тип поломки на Чернобыльской атомной электростанции стал причиной катастрофы 1986 года. Джерри Хеннефелд с физического факультета Индианского университета (Соут Бенд) рассказывал о своем исследовании, посвященном иммигрантам из зоны, охваченной черновильской катастрофой в Белоруссии. Он описал физические последствия пребывания в зоне радиоактивного заражения, рассказав в то же время о тех трудностях, которые возникают при определении индивидуальных доз облучения. Метт Ауэр из школы общественных и экологических проблем Индианского университета дал обзор сложностей, связанных с охраной окружающей среды в Центральной и Восточной Европе, особо остановившись на последствиях расширения Евросоюза для окружающей среды. Наконец, Стив Реймер с отделения журналистики поделился своим опытом освещения черновильс-

кой истории для вышедшего в 1987 г. номера «National Geographic» «Чернобыль: год спустя», а также рассказал о тех трудностях, с которыми вообще сталкивались западные журналисты в Советском Союзе. Учащиеся устроили также виртуальное интервью с активисткой-экологом из Киева Натальей Преображенской, которое было посвящено Чернобылю и росту зеленого движения на Украине. В качестве кульминационного момента семинара мы создаем вебсайт курса, который даст нам возможность поделиться успехами нашего семинара с другими преподавателями и учащимися. Кроме того, сайт станет информационным источником, посвященным социальным, политическим, экономическим, а также медицинским последствиям Чернобыля. Мы помещаем на сайте библиографии, ссылки к соответствующим сайтам, переводы малоизвестных исследований и литературных произведений о Чернобыле, а также работы учащихся, написанные для семинара.

Когда я начала готовить семинар, посвященный Чернобылю, идея выстроить курс вокруг одного события казалась пугающей. Коллеги постоянно спрашивали меня «Хватит ли материала для шестнадцатинедельного курса о Чернобыле?» Даже у меня самой были сомнения, однако в конце концов мы оказались в ситуации, когда нам с трудом удавалось охватить все богатство научной литературы по Чернобылю и пройти по тем многочисленным тропам и новым исследовательским путям, которые открывали нам наши занятия. Учащиеся начали связывать чернобыльские проблемы (политику рисков и ответственности, неравенство в получении медицинских услуг, секретность и продажность, споры о соцобеспечении, политику в отношении инвалидов, проблематику взаимодействия человека и технологий, экологические движения, символику болезни, и многие другие) с иными социальными вопросами, иными научными подходами и со своей собственной жизнью. Антропология, преподаваемая через призму конкретного исследования, является преподавательской стратегией, которую я собираюсь использовать и в дальнейшем, поскольку убедилась в эффективности данной методики, позволяющей одновременно придать определенный угол рассмотрения, внести разнообразие и сделать более живым изучение студентами различных подходов к пониманию человеческой жизни — в том числе и нашей собственной.

Автор с радостью поделится с читателями экземпляром syllabus для курса «Чернобыль: наследие катастрофы». Желающие могут послать заявку Care D. Филипс по адресу: sadphill@indiana.edu

Пер. с англ. яз. Аркадия Блумбаума

БОРИС ФИРСОВ

Развитие и образование

1

Я отношусь к числу тех людей, кто считает образование в области гуманитарных и социальных наук не поспевающим за социальными изменениями страны и мира. Со ссылкой на российские дебаты в конце минувшего века предложу диагноз: современное образование предельно рационализировано, вербализировано, из него выхолощен аффективно-эмоциональный элемент, а гуманитарная база является ограниченной. Это приводит к распространению в обществе профессионально-компетентного, но бездуховного индивида¹.

Переход от техногенной к антропогенной цивилизации и гетерогенному обществу вызывает к жизни другой набор человеческих качеств. Требуются люди, во-первых, гибкие — умеющие работать более чем в одной профессиональной позиции, в том числе принимать на себя роль руководителя, способные быстро приспосабливаться к любым изменениям; во-вторых, любознательные, пытливые, стремящиеся выяснить, что происходит, и оказывать влияние на ситуацию, особенно в условиях неопределенности и беспорядка; в-третьих, обладающие опытом в нескольких областях жизнедеятельности, свободные от тяжести пожизненной специальности; способные к генерации идей и перемещению этих идей из одной области в другую². Определенно этим целям не соответствует нынешнее образование, которое обучает, но не развивает человека.

Правда, иные мои российские коллеги не видят в образовании никаких изъянов, за исключением режима денежного голодания. Относительное спокойствие наблюдается и «наверху». Так, Российское правительство

**Борис Максимович
Фирсов**
Европейский университет
в Санкт-Петербурге

¹ Толстых А.В. Грядущая культура: grimасы идентичности // *Вопр. филос.* 1997. № 2. С. 6.

² Там же.

не выразило больших тревог, утверждая несколько лет назад документ с загадочным, но успокаивающим названием «Национальная доктрина образования». В то же время общество все больше осознает дефицит общей культуры, способной соединить в себе назревшие споры и размышления переживаемого нами времени, и потому нуждается в новом типе университетского знания¹.

2 Четыре негативные проблемы и по сей день сдерживают развитие высшего образования в моей стране

(1) Отрыв от культуры. Тип университета, который Россия заимствовала из Германии в XVIII в., был ориентирован на формирование развитой личности. Парадокс состоит в том, что коммунистический режим, не меняя структуру университета как социального института, сумел полностью подчинить его функционирование требованиям плановой экономики. *«Молчаливо предполагалось, что все получают специальность одну и на всю жизнь и работают там, куда их посылает Родина»*². Естественно предположить, что сугубый прагматизм обучения не требовал того, чтобы оно дополнялось насыщенной гуманитарной составляющей. Тем самым традиционная идея университета, в основе которой лежит формирование личности, подвергалась остракизму. Неспециализированные общеобразовательные курсы, в особенности курсы гуманитарных наук, как их понимают на Западе, не играли сколько-нибудь важной роли в образовательной системе сталинского и после-сталинского периодов³. В итоге не только техническое образование в инженерных вузах, но и университетское образование отличалось интеллектуальной бедностью, политической тенденциозностью, социальной неосведомленностью⁴. Ното *universalis* остался нереализованной мечтой, несмотря на усиленную пропаганду идей нового коммунистического человека. В итоге возникли неравные по своему значению полюса — сравнительно скромное по своим масштабам образование как приобщение к общему багажу культуры и специальность как некий набор знаний и умений, вписывающих индивида в социум. Со временем они становились все более антагонистами. Этот антагонизм остался непреодоленным в перестроечные годы. Итогом этого является систематическое снижение

¹ Афанасьев Ю.Н. Может ли быть образование негуманитарным? // Вopr. филос. 2000. № 7. С. 37.

² Десять гуманитариев в поисках университета. Круглый стол по проблемам гуманитарного образования в России // Неприкосновенный запас. 1998. № 2. С. 16.

³ Грэхэм Л. Призрак казненного инженера. Технология и падение Советского Союза. СПб., 2000. С. 112.

⁴ Там же. С. 117.

человеческого потенциала — процесс, который до последнего времени не удалось остановить.

(2) Гипертрофия узкой специализации и ее последствия. Поступив в семнадцать или восемнадцать лет в университет, студент выбирал профессию (например, социолог или историк), а также более узкую специальность (например, социальный работник или историк средневековой Франции). Сойти с этой колеи было чрезвычайно трудно. Не скажу, что такая технология обучения не опиралась на высокое качество обучения. Речь не о достижениях советской высшей школы (их вряд ли можно оспорить!), а о том, что каждый университет стремился к воспроизводству самого себя. Идеология санкционировала и иерархическую пропасть, разделявшую студентов и преподавателей, а также дидактические методы обучения, исключавшие дискуссии в классе. Студентам надлежало усваивать и воспроизводить готовое знание¹. Поэтому не должно удивлять отсутствие обратной связи и зависимости от рынка труда. Спрос на новые специальности удовлетворялся крайне медленно, а интересы самих студентов (потребителей образования) выталкивались на периферию.

Только полноценная и свободная интеллектуальная жизнь в состоянии породить как новый социальный опыт, так и зависящее от него обновление научных теорий, обслуживающих развитие социума. Беда состоит не том, что этот процесс не происходил, а в том, что он был в минимальной степени публичным, гласным. Как пишут мои петербургские коллеги Д. Хапаева и В. Копосов, переход из частного пространства кухни в публичное пространство университета или научного института приводил к автоматическому переключению с размышлений вообще, стимулирующих научную интуицию, на стереотипный профессиональный дискурс². Диалог между обществом и интеллектуалами о глобальных проблемах современности, о положении дел в науке и образовании остается свернутым, а отдельные сферы жизни общества, прежде всего такие, как культура, экономика, политика, функционируют изолированно друг от друга. Как итог — университеты оказались в стороне от процесса стимулирования свободной и полноценной интеллектуальной жизни.

(3) Дефицит ментальных ресурсов. Крах советской системы был предопределен деградацией верхнего эшелона власти. Хотя более точным будет утверждение, что этот крах, в свою очередь,

¹ Хапаева Д., Копосов Н. От идеологии профессионализма к либеральному образованию // Неприкосновенный запас. 2000. № 1 (9). С. 71.

² Там же. С. 70.

возник из-за истощения культурных, идеологических, человеческих ресурсов¹. Задача советской интеллигенции состояла в легитимации советской власти и обеспечении поддержки режима. Последнее достигалось с помощью образования, прежде всего готовившего функционеров. Унифицированные модели этого образования исключали возможности для индивидуального разнообразия, вариативности, выбора, конкуренции. Культурные ресурсы социальной системы исчерпались довольно быстро. Их хватило на первичную индустриализацию, военную модернизацию и, с громадным напряжением, на восстановление ущерба и разрушений, вызванных Второй мировой войной. Дела двигались до поры, пока была догоняющая индустриализация. Но едва начался период постиндустриализма, рассчитанный на преобладающую роль науки и расширенное воспроизводство знаний, страна остановилась. Начался склероз внутреннего развития образованного общества².

(4) Плен государственной опеки. Здесь полезно вспомнить, что университеты во многих случаях (напр., университеты Болоньи, ряд немецких университетов) возникли задолго до создания национальных государств. Их питательной средой, если можно так выразиться, была космополитическая диаспора латиноязычного академического мира. Россия — одно из немногих исключений, здесь сначала возникла абсолютистская власть, а следом университеты как детище абсолютистского государства. Эта традиция сохранялась вплоть до начала перестройки. Возможно, что именно по этой причине у них никогда не было опыта автономной жизни³. Во всяком случае, мера автономии всегда декретировалась сверху «высочайшими повелениями», исходившими от правителей России — императоров и партийных вождей, и была подвержена сильным колебаниям в зависимости от ситуации в стране. Стереотип таков, что университет и по сей день в массовом, да и в профессиональном сознании воспринимается как часть государства. В соответствии с этим стереотипом все государственное продолжает казаться многим людям более прочным и надежным, чем частное. Отношение к независимым институциям часто, если не всегда, оказывается настороженным, в силу чего их положительные качества не замечаются. Виной тому психологическая неготовность создавать негосударственные (частные) структуры или во всяком случае сохраняющееся чувство полной зависимости и веры в государство, которое укажет путь движения вперед.

¹ Гудков Л. Образованные сообщества в России: социологические подступы к теме // Неприкосновенный запас. 1999. № 1 (3). С. 29–30.

² Там же.

³ Корнев С. Выживание интеллигента в эпоху массовой культуры // Неприкосновенный запас. 1998. № 1. С. 25.

Ветры позитивных перемен в образовании

Как отметил журнал «Неприкосновенный запас»¹, в России происходит постепенная и очень болезненная смена моделей отношений людей интеллектуальных профессий и общества. Полное воплощение эти модели получили лишь в истории Китая, но ничто не мешает воспользоваться ими как метафорами, поясняющими суть современной российской проблемной ситуации. В рамках «конфуцианской» модели интеллектуал сыт, прикормлен, находится на общественном содержании и даже причастен в определенной мере к принятию решений. В обмен на это он служит обществу, является частью административно-бюрократического аппарата. Такая модель, повторюсь, была реализована в средневековом Китае, где чиновничий аппарат, как правило, совпадал с классически образованным классом. Очень близко к этой модели подошел Советский Союз. «Конфуцианской» моделью (с некоторыми оговорками и ограничениями) пользовались США в период создания атомной бомбы, а также другие развитые страны.

В рамках «даосской» модели представитель образованного класса не получает целенаправленной поддержки общества, его связи с обществом случайны и уж во всяком случае не имеют никакого отношения к избранному им самим статусу «свободного интеллектуала». Как следствие, для физического выживания этому интеллектуалу не приходится ждать милостей от государства. Взамен он должен обращаться к побочным заработкам, к помощи частных лиц (меценатов).

Теперь я могу обратиться к Европейскому университету в Санкт-Петербурге. Короткая, но поучительная история этого негосударственного университета наглядно демонстрирует анахронизм «конфуцианской» модели. Рискну сказать, что этот университет, как впрочем, и вся сеть поддерживаемых программой HESP (Институт открытого общества, фонд Сороса) инновативных университетов, является прообразом новой интеллектуальной среды. Эта среда, не игнорируя внешних социальных связей своих членов, дает шанс образовывать некое сообщество, которое будет жить по своим законам и правилам. Полностью разомкнуть социальные связи не представляется возможным. С одной стороны, сохраняется наемный труд для большого числа работников умственного труда, а с другой стороны, возникающий гражданский социум должен опираться на поддержку своих сограждан.

Но автономия законов и правил научно-образовательного сообщества, каким является Европейский университет, пред-

¹ Там же.

ставляется вполне легитимной. Заглядывая в ближайшее будущее, я не вижу препятствий к тому, чтобы университет стал гильдией молодых преподавателей и ученых со своими субкультурными нормами, профессиональным кодексом и кодексом чести, цементирующими сообщество, которое поставило перед собой цель завоевать достойную репутацию в глазах общества. Движение в сторону конструктивной автономии и самостоятельности, упорная, нелегкая борьба за нее, стремление преодолеть пресс социальных обстоятельств и дать возможность для проявления личной инициативы обернется большой общественной выгодой. Уместно вспомнить слова К. Поппера, характеризующие открытое общество: *«Здесь уже нет места едва ли не абсолютному моральному авторитету государства, которое подавляет всякую личность и всякую личную мораль и всякую совесть»*¹. Возникает принципиально новое окружение, которое можно охарактеризовать как некую самодвижущуюся материю, опирающуюся на динамику рожденных в конце XX в. новых социальных практик.

Ситуацию, в которой мир оказался в начале XXI в., во многом определяют два фактора: ориентация на будущее и неопределенность. Верные старым добродетельным традициям XIX в., мы, как правило, говорим о будущем или только о будущем, не обращая внимания на то, что в процесс планетарного развития все более вмешивается фактор неопределенности. Под неопределенностью я понимаю не столько нестабильность постсоветского жизненного пространства, сколько принципиальную непредсказуемость ключевых параметров социогенной среды во всем мире. По образному выражению российского профессора А. Толстых, для нынешней ситуации более всего подходит выражение *«очень быстрое движение в очень мутной воде»*.

В этой связи полезно выделить в образовании два измерения. Измерение первое исходит из презумпции стабильности мирового порядка в эпоху перехода к антропогенной цивилизации и гетерогенному обществу. Говоря иначе, в том обетованном мире, к которому устремилась Россия как часть новой Европы, открытость настоящему и ориентированность на будущее, творчество, индивидуальность, предприимчивость будут базовыми свойствами людей.

Измерение второе построено на постоянном учете фактора неопределенности. Здесь я вынужден вернуться к трагическим событиям 11 сентября 2001 г. (Нью Йорк и Вашингтон, США), 23–25 октября 2002 г. (Москва, Россия), 1 сентября 2004 г.

¹ Поппер К. Открытое общество и его враги. М., 1992. Т. 2. С. 41.

(Беслан, Россия). Общество оказалось катастрофически неготовым к вновь появившемуся терроризму. Правда, некоторые возражают, доказывая, что с терроризмом мог справиться тоталитарный режим. Факт этот парадоксальный, но я намеренно откажусь от обсуждения причин относительно высокой стабильности тоталитарного социума, роли репрессивных структур, всеобщей бдительности населения, основанной на массовых доносах. Главное для меня — в другом. Модели образования не принимали и не принимают в расчет, что объект их неустанных забот homo sapiens обречен на длительное сосуществование и выживание в сообществе с homo terroristicus. *«Самое страшное — в Чечне действительно выросло целое поколение, ненавидящее нас. С восьми лет мальчики у них могут стрелять»*, — писал в газете «Известия» от 1 ноября 2002 г. политический психолог Дмитрий Ольшанский. Поскольку насилие продолжает оставаться неистребимым, то и террор оказывается если не вечным, то уже, во всяком случае, претендующим на долгожительство. Антитеза ему — гармония, учет чужих интересов, недопущение экстремизма.

Расщепление монолита образовательной модели на две части в нынешних социальных условиях кажется мне неизбежным. Этот вывод полностью совпадает с не опровергнутым постулатом Ю. Лотмана о современном социально-гуманитарном знании: *«только позади все закономерно, впереди все остается непредсказуемым»*.

4

Какими же путями двигаться? Программа неотложных действий опирается на потребность еще в одном качестве человека XXI в. Общество нуждается в людях, способных профессионально работать в условиях социальной нестабильности, неопределенности и беспорядка. И потому требуются в невиданных ранее количествах примирители и посредники. Умение действовать между конфликтующими сторонами должно становиться базовой характеристикой человека XXI в. Без этого современное общество окажется нежизнеспособным.

(1) Нужны напряженные, постоянные и интегративные усилия, направленные на взаимопроникновение культур и традиций разных стран. Эти усилия я бы назвал синтезирующими в том смысле, что они не должны сводиться к тренингу в области маркетинга и менеджмента, но должны приводить к трансформации тысячелетних, вошедших в культурную ткань установок и стереотипов, которые, говоря о России, мешают обществу развиваться с пользой для себя и других. Отсюда — стратегическая важность широкого и глубокого университетского подхода в сфере социальных и гуманитарных наук.

(2) Как показывает долгая история университетской идеи, она всегда пульсировала между двух полюсов притяжения, между обращенностью к получению фундаментальных знаний (поиск истины) и стремлением обеспечить высококлассную, но профессиональную подготовку (очищенный от ценностных наслоений прагматизм, полезность). Настойчивое стремление к профессионализму и опора на предметное знание вовсе не тождественны мучительному поиску смысла во всем сущем. Этим бы я хотел еще раз подчеркнуть различие базовых формул профессионального и академического высшего образования и приоритетную важность последнего.

(3) Современные студенты (и слушатели ЕУСПб здесь не исключение!) уже сравнительно давно стали выбирать для себя научный продукт по вкусу. Не найдя его в аудитории, они ищут его в книжном киоске, в ночном клубе или в Интернете. Французский философ Жак Деррида сказал как-то, что университеты стали автоэнциклопедией государства. Предположу, что гражданское общество, к которому мы устремились, отменит *«беспрецедентную жесткость дисциплинарного структурирования»*. В этом случае широко понимаемое послевузовское образование является способом преодоления этой жесткости, если образование ориентируется на интересы отдельно взятого индивида.

(4) Еще одно новое направление мысли и действия — освоение образовательной и научной деятельности в сетях междууниверситетского сотрудничества. Когда создавался Европейский университет, то его организаторы начали со строительства храма науки. Мы хотели преодолеть разрыв между образованием и наукой, характерный для России. В то же время мы хотели отгородиться от мира, до известной степени, конечно, создав эксклюзивное пространство, своеобразную резервацию для подготовки научной элиты, но, подчеркну это, на вполне демократических началах, отдавая предпочтение таланту и способностям молодых людей вне зависимости от их социального положения, национальности и т.д. Жизнь быстро поставила нас на место, помогла нам избежать этой амбивалентности. Вне зависимости от исходных замыслов мы стали узлом (node), подчеркну — притягательным узлом в обширной и очень подвижной сети нескольких десятков исследовательских групп и ассоциаций, более чем 40 российских и зарубежных университетов, большого числа международных программ поддержки образования и науки, благотворительных фондов. Эти контакты помогли сформировать сетевое сознание, создать новую сетевую ментальность как существенную предпосылку движения вперед, как символ растущей региональной релевантности высшего образования.

(5) Что касается нового типа университетского знания, то его секрет известен. Университетская идея всегда опиралась на двуединство критического синтеза знаний (развитие наук) и решения более частных задач обучения широким и узким специальностям (подготовка полезных работников). Внутренняя структура этого двуединства постоянно испытывала определенное насилие со стороны государства. В итоге к концу нынешнего века и тысячелетия прагматизм социума пустил корни в университетской среде. Одновременно произошла девальвация самоценности познания для образования человека. Как правильно заметил проф. Ю. Афанасьев, ректор Российского государственного гуманитарного университета, *homo faber* (практик, созидатель, добротный профессионал) потеснил *homo sapiens* (человека разумного, понимающего)¹. Разница этих понятий и по сей день в полной мере не принимается во внимание. Настойчивое стремление к профессионализму и опора на предметное знание, как мы уже видели, вовсе не тождественны мучительному поиску смысла во всем сущем. Этим тезисом еще раз акцентируется содержательное различие формул профессионального и академического высшего образования.

Заметный рывок ЕУСПб в сторону мировых стандартов последипломного образования не дает права считать, что совершен переворот в этой области. По-прежнему в обучении преобладают специальные дисциплины. Подъемная сила этих дисциплин представляется недостаточной для того, чтобы существенно влиять на социально-экономические и социально-политические преобразования в России. И потому их следует дополнить комплексом дисциплин, развивающих аналитические, логические, мыслительные и эстетические способности слушателей. Потому, завершая ответ на вопрос о том, чему и как надо учить, попытаюсь стимулировать воображение апеллирующей к опыту прошлого. Античный куррикулум состоял из тривиума (грамматика, риторика, логика) и квадравиума (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). Этот куррикулум был генетическим кодом, основой наследственной информации для зарождения университетов. Призову в помощники и Конфуция, который 2500 лет тому назад сказал: *«Изучать что-либо и не задумываться над выученным — абсолютно бесполезно. Задумываться над чем-либо, не изучив предварительно предмет раздумий, опасно»*. Стимулирование органической потребности и привитие умения задумываться вновь по примеру наших далеких предшественников становится целью академического послевузовского образования. Идти к этой цели следует еди-

¹ Афанасьев Ю. Указ. соч. С. 38.

ным фронтом. Достичь ее значило бы, во-первых, усилить саморефлексию мирового сообщества, во-вторых, помочь избавлению современного общества от роковой опасности асимметричных, проще говоря — невнятных ответов на синхронные исторические вызовы.

ЯКОВ ШЕР

Некоторые вопросы археологического образования

Археология давно стала неотъемлемой частью высшего исторического образования. Для того чтобы было с чем сравнивать нынешнее состояние археологического образования у нас, целесообразно оглянуться в прошлое и посмотреть по сторонам.

Оглядываясь назад. В конце XIX и в начале XX вв. в России было два вида учебных заведений, в которых изучали археологию: университеты и археологические институты. В Санкт-Петербургском университете не было специальной кафедры археологии, а отдельные разделы археологии преподавались на разных факультетах. Например, «доисторическая археология» преподавалась на физико-математическом факультете. Среди его выпускников были И.Т. Савенков, П.П. Ефименко, С.И. Руденко и др. Студентом физико-математического факультета Томского университета был М.П. Грязнов. Выдающиеся русские археологи-античники Б.В. Фармаковский и М.И. Ростовцев были выпускниками историко-филологического факультета по классическому отделению. Иными словами, того, что сейчас называется «специализация по археологии», вообще в университетах тех лет не было. Считалось, что археолог-первобытник должен быть широко образован в естественных науках, особенно в геологии и в той области, которая называлась «естественная история». Археолог-античник или востоковед были немыслимы без древних языков, особенно без греческого и латыни первый и без

Яков Абрамович
Шер
Кемеровский
государственный университет

арабского или персидского — второй. Когда Императорской Академии наук нужно было кого-то послать в недавно присоединенную к России Среднюю Азию для ее археологического обследования, выбор пал на В.В. Бартольда, блестящего востоковеда, но отнюдь не археолога.

Подробнее, чем в университетах, археология изучалась в археологических институтах. Санкт-Петербургский археологический институт, открытый в 1877 г. (первый директор — Н.В. Калачов), сначала готовил архивистов, а специализация по археологии началась в 1899 г. В 1907 г. по инициативе Д.Я. Самоквасова был открыт такой же институт в Москве уже с двумя отделениями — архивным и археологическим. Первый был казенным учреждением Министерства народного просвещения, второй функционировал на средства частной благотворительности, но с 1912 г. стал получать и государственное пособие. По нынешним представлениям оба эти института были в чем-то подобны тому, что мы сейчас называем институтами повышения квалификации. Туда принимали лиц, уже имеющих высшее, как правило — университетское, образование на двухлетний курс обучения, а со средним образованием — на трехлетний. Среди преподавателей Санкт-Петербургского археологического института были Н.П. Лихачев, Н.К. Рерих, А.И. Соболевский, его последним директором был Н.В. Покровский. В Московском институте читали лекции В.А. Городцов, Д.Я. Самоквасов и другие известные специалисты. Московский институт имел филиалы в Смоленске, Калуге, Витебске, Нижнем Новгороде и Ярославле.

Подобная система и сейчас существует в Европе и Америке. Например, во Франции наряду с университетами есть «школы» (такие как *Ecole des hautes études en sciences sociales* или *Ecole Normale Supérieure*). Есть еще и специализированные археологические институты, которые открываются и содержатся развитыми странами в странах — наследниках древних мировых цивилизаций — в Египте, Греции, Иране, Сирии, Индии и т.д. В них не бывает систематических занятий по сквозным учебным планам, как это принято у нас. Сюда приезжают студенты старших курсов или начинающие научные работники-стажеры. Здесь они живут и под руководством опытных специалистов ведут какие-то исследования, связанные с профилем данного института. Чаще всего это нечто вроде нашей преддипломной практики или подготовки диссертаций. Например, на Кипре, размеры которого всего 200 × 100 км, находится около 70 таких зарубежных археологических институтов. Через эти институты страны-учредители, бывшие метрополии, продолжают оказывать влияние на научную и образовательную политику в своих бывших колониях. Когда-то был

такой же Русский археологический институт в Константинополе, а кафедру египтологии в Каирском университете создал и много лет возглавлял сын петербургского купца, хранитель египетских коллекций Эрмитажа, выдающийся русский египтолог В.С. Голенищев. Другой русский ученый-классик М.И. Ростовцев, вынужденный в 1919 г. эмигрировать, 25 лет возглавлял кафедру античной истории в одном из самых престижных в США университете и вел широко известные раскопки Дура Европос в Сирии.

Из этого краткого обзора видно, что система профессиональной подготовки «ученого археолога» (такая запись была в дипломе об окончании археологического института, как, впрочем, и в некоторых других дипломах о получении высшего образования, например, «ученый агроном», «ученый лесовод» и т.д.) была фактически двухступенчатой без какого-либо специального ее афиширования. Сейчас мы много спорим о введении у нас двухступенчатой (или двухуровневой) системы обучения в университетах. Смотрим, что в этой области делается на Западе, заимствуем иноязычные названия «бакалавр» и «магистр» (кстати, «бакалавр» во Франции — выпускник средней школы). Не проще ли было бы вернуться к еще не совсем забытому собственному опыту вполне полноценного двухуровневого археологического образования, к тому же прошедшего многолетнюю проверку практикой?

До начала 90-х гг. XX в. на весь СССР было всего четыре кафедры археологии (Ленинград, Москва, Киев и Ташкент). Они были неодинаковы по своему научному потенциалу, но каждая из них имела свое лицо. Объединяло их то, что выпускники приобретали профессиональное мастерство из первых рук тех, кто вообще создавал основы археологии России и союзных республик.

Обучение специалистов-археологов на этих кафедрах отличалось особой насыщенностью полевых практических работ и высоким научным уровнем специальных курсов и семинаров. П.И. Борисковский приносил на занятия лоток с каменными орудиями, и не очень занимательная наука о палеолите в его устах и руках оживала и приобретала именно то, что А.Н. Рогачев любил называть «конкретно-историческим подходом». Столь же интересны и увлекательны были занятия М.П. Грязнова по трасологии. Он учил тому, чего и сейчас невозможно найти ни в каких учебниках: приобретению профессиональной интуиции и умению проверять интуитивные догадки практическими наблюдениями над материалом. Начинаясь тогда преподавать В.М. Массон на своих лекциях постоянно рисовал на доске основные формы керамики всех этапов Анау и

Намазга и требовал того же на зачете от студентов. Лекции М.И. Артамонова и В.Ф. Гайдукевича были не только полны новейших по тем временам археологических материалов, но и проникнуты духом историзма, они учили не терять за слоями, черепками и блестящими золотом находками самой истории. Б.Б. Пиотровский на лекциях по археологии Закавказья демонстрировал филигранную манеру исторической интерпретации археологических наблюдений. Его рассказ о том, как по незначительным «пустыкам» (обугленные цветы, косточки винограда, зерна злаков и т.п.) удалось до мельчайших деталей восстановить картину ночного штурма скифами (или мидийцами?) урартской крепости Тейшебаини, учил видеть в «пустыках» свидетельства истории. Водя студентов, аспирантов и просто любопытствующих по старой части Великого Новгорода, М.К. Каргер рассказывал обо всем так, как будто сам был свидетелем событий на Ярославовом дворище и вокруг него.

Только такой талантливейший исследователь и лектор, как А.В. Арциховский, мог, имея существенные дефекты речи, держать в напряженном внимании большую аудиторию не очень смиренных студентов на лекциях по основам археологии. Не менее яркими лекторами были Б.А. Рыбаков и С.В. Киселев. А тихие, скромные и малозаметные А.В. Кирьянов в Москве и П.И. Костров в Ленинграде заложили основы полевой археологической консервации и реставрации и обучали этим навыкам работавших с ними в поле студентов и аспирантов.

Кафедра археологии Среднеазиатского университета (Ташкент), которую много лет возглавлял М.Е. Массон, создала уникальную школу исторической топографии раннесредневекового города, ее выпускники вместе с ленинградскими археологами-востоковедами по существу на пустом месте за 50 лет создали основы археологии Средней Азии.

Конечно, четыре кафедры на огромную страну — это бесконечно мало. Когда П.Н. Третьяков в 1950-х гг. вернулся из поездки в Чехословакию (а такие поездки в те времена были исключительно редкими), он со странным чувством одновременно прискорбия и восхищения сравнивал число археологов на квадратный километр площади в маленькой Чехословакии с подобной цифрой по нашей стране. Те же ноты звучали и в лекции С.В. Киселева по итогам его поездки в маоцзедуновский Китай, и в рассказах Б.Б. Пиотровского о его работах в Египте времен Насера. Т.е. в странах с не менее жесткими тоталитарными режимами внимание к археологии со стороны властей было несоизмеримо большим, чем у нас. Археологов у нас готовилось мало, не более 40–50 человек в год на такую огромную страну, но и они далеко не всегда могли найти себе

достойную работу. Стране нужны были «физики», а не «лирики». Даже развертывание кампании «великих строек коммунизма» не особенно повлияло на эту цифру.

Имитация реформы. Как и во всех остальных сферах нашей жизни, реформа образования не приобрела системного характера, а больше напоминает метания из стороны в сторону. Пока все вертится в основном вокруг замены ярлыков и вывесок. Институты переименовываются в университеты, непризнанные официальной Академией наук гении объединяются в самостоятельные академии, чтобы получить титул «академик». Кафедры истории КПСС и научного коммунизма переименовали в кафедры истории России, политологии и т.д. Особенно показательны размножающиеся повсюду кафедры культурологии. В старых университетах не было таких кафедр, но уровень культуры преподавателей и студентов был намного выше.

На все эти имитации можно было бы смотреть с юмором, если бы они не поглощали огромное количество учебных часов в основном с пустым или отрицательным эффектом. При этом не хватает часов на новейшие достижения археологии, особенно в связи с ее техническим и естественно-научным перевооружением за последние десятилетия.

Кризис. В 1970-е гг. ситуация стала быстро меняться. В республиках и областях стали создаваться новые научные центры с археологическими подразделениями, в университетах — новые кафедры. И хотя процесс образования новых кафедр находился под контролем центра, управлять им становилось все сложнее. На местах вырастали квалифицированные кадры, которым централизованная опека мешала. С одной стороны, это нормальное явление. Создавались новые научные центры, вузы, музеи. Отпускались приличные средства на новостроечные раскопки. Кадры были нужны, и их стали учить не только на старых кафедрах. Но, с другой стороны, которая далеко не сразу стала заметной (многие ее и сейчас не замечают), все четче вырисовывается проблема качества археологического образования.

Когда в 1970–1980-х гг. начались потери среди археологов старшего поколения, стало заметно, что по разным причинам они не смогли вырастить себе такой смены, которая бы достигла большего, чем учителя. А это — единственное условие развития науки. Если ученики хотя бы на шаг не продвинулись дальше учителей, наука не просто остановится, а начнет деградировать. Я не склонен идеализировать наших учителей. Среди них были очень разные люди, а кое-кто и с не самыми лучшими человеческими качествами. Но все они были профессионалами высочайшего уровня. Зададимся вопросом: кто

из нашего поколения сделал больше для археологии Сибири, чем С.И. Руденко, М.П. Грязнов и А.П. Окладников; для археологии Причерноморья — чем В.Ф. Гайдукевич, Б.Н. Граков, В.Д. Блаватский; для археологии Древней Руси — чем А.В. Арциховский, М.К. Каргер, Н.Н. Воронин? Конечно, им было в некотором смысле легче, поскольку многие из них начинали на пустых или на мало изученных местах. Тем не менее каждое последующее поколение в науке должно хоть чуть-чуть опережать предыдущие.

Начиная с 90-х гг. ушедшего века кафедры археологии стали открывать едва ли не в каждом университете, совершенно не считаясь с условиями. Кадры преподавателей готовились на ходу. Литературы, учебного и лабораторного оборудования не хватало. Одним из следствий такого «ускорения» стали некоторые новые явления, которые кое-кому даже нравятся, или, во всяком случае, далеко не все в них видят нечто отрицательное. Одно из них — это «прорабская археология». Удовлетворение социального заказа на обеспечение новостроечных раскопок специалистами, как и во многих других сферах нашей жизни, основывалось не на упреждающих прогнозах и планах, а на принципе «2Д + 2П» — «давай-давай потом посмотрим». В результате получилось так, что многие молодые археологи научились вести грамотные раскопки и писать приемлемые отчеты, но не смогли научиться видеть за лавиной нового материала культурно-исторические проблемы и осмысливать их.

Близкая к нашей прорабской археологии ситуация сложилась в недавние годы во Франции. Но, в отличие от нас, в 1990 г. премьер-министр М. Рокар обратился с письмом к профессору Коллеж де Франс К. Гудино с просьбой дать краткий анализ состояния археологии в стране, особенно в связи с тем, что мы называем новостроечной, «спасательной» археологией. Вряд ли даже нынешнее молодое поколение доживет до того времени, когда наш премьер-министр затребует доклад о положении археологии в России! Раскопки ведутся, находки оседают в лучшем случае в музеях, а чаще — в камералках и на неопределенно длинный срок. Отчеты складываются в отделе полевых исследований, а до самого главного — до полной публикации найденных материалов с квалифицированным авторским комментарием — руки не доходят. Вместо полных публикаций срочно (к очередной конференции) пишутся и печатаются тезисы докладов.

«Тезисная археология» — это еще одно знаменательное явление в нашей науке. Разливанное море бездоказательных «тезисов докладов», как правило, без научного аппарата и без иллюстраций, заполонило библиографию археологии последних лет.

В сборниках тезисов даже студенческих конференций иногда фигурируют совсем уже «взрослые» авторы. Чего стоит эта литература, мы рано или поздно поймем. Она служит только для умножения списков «научных трудов». Недавно аспирантка кафедры археологии одного из сибирских университетов объявила, что у нее за 2 года вышло 18 (!!!) печатных работ.

Как и в других сферах системы образования, здесь произошла подмена одного другим: полноценных научных публикаций «тезисами». Вообще тезисы нужны. Но это чисто вспомогательные издания, которые готовятся, как правило, как приложение к программе какой-либо конференции. После конференции они теряют свое значение и могут быть только свидетельством приоритета того или иного автора. Когда конференций было не очень много, к началу конференции выходили ротاپринтные «Тезисы», а через год-два после нее — сборник «Трудов» конференции с «полнометражными» статьями, снабженными аппаратом и иллюстрациями.

Диагноз. Как мне кажется, нынешнее археологическое образование страдает двумя серьезными недугами. Первый из них — это, конечно, недостаток средств. И если столичные кафедры археологии так или иначе справляются с этим, то недавно созданные провинциальные кафедры нищенствуют. Полноценное археологическое образование требует не только участия в раскопках, но и изучения музейных коллекций и архивов, а также участия в студенческих и «взрослых» конференциях в разных городах. Нужны командировки, на которые в провинциальных университетах средств нет. Кое-кто с этим уже смирился, и на защитах диссертаций иногда можно услышать от диссертанта, что та или иная литература была ему недоступна из-за отсутствия средств на командировки.

Второй недуг тяжелее. Он состоит в том, что между старыми и новыми кафедрами археологии образовался большой разрыв по ряду качественных показателей. Казалось бы, стандарт образования один, учебный план один и тот же. Но на практике стоит только студенту провинциального университета попытаться перевестись в МГУ или СПбГУ, как речь может идти лишь о переводе на курс ниже, и даже при этом ему необходимо сдавать разницу в учебных курсах (от 5 до 8 экзаменов и зачетов), т.е. фактически учебные планы разные. Кроме того, нет никакого сравнения в обеспеченности учебной и специальной литературой столичных и провинциальных кафедр. Даже если студент проявляет большое стремление к знаниям и к науке (что само по себе не так уж часто), в провинциальном университете он не может их реализовать по многим причинам: недостаточно высокий уровень профессорско-преподавательского состава

ва, бедность местных библиотек, бедность научно-лабораторной и музейной базы, сокращенная учебно-археологическая практика. Ни о каком выравнивании «исходных позиций» между столичными и провинциальными кафедрами в обозримые 15–20 лет не может быть и речи.

Все это с неизбежностью влечет за собой общее снижение планки требований к экзаменам, дипломным работам, кандидатским и докторским диссертациям. До начала 1990-х гг. у нас было всего два докторских совета по археологии: в Москве и Тбилиси. Кандидатские советы тоже можно было сосчитать по пальцам. Сейчас тех и других стало намного больше. Но много ли диссертаций, которые можно сопоставить с докторскими диссертациями Б.Б. Пиотровского, С.А. Семенова, П.И. Борисковского, М.П. Грязнова, М.К. Каргера, Б.А. Рыбакова, Н.Н. Воронина? Вопрос риторический.

Самолечение. Самолечение — не лучший метод и в широком, и в узком смысле слова. Но реально не видно никого, кто мог бы в этой ситуации помочь археологическому образованию. Власти вспоминают о нашей науке, когда нужно устроить какую-нибудь престижную выставку за рубежом (особенно — древнего золота) или принять в столичном музее высокого гостя. Минобразования и науки уже полгода фактически нет. Создаваемые на его месте агентства и департаменты заняты псевдореформированием образования, нанося тем самым дополнительный ущерб средней и высшей школе в целом. Порождаемые в их бюрократических кабинетах прожекты вызывают бурю негодования у научных работников и преподавателей всех рангов. Собственные возможности вузов более чем ограничены. Можно ли что-либо изменить своими силами?

Столичным кафедрам особых изменений не требуется. Достаточно поддерживать тот высокий уровень, который достался в наследство. Может быть, только следует добавить часы по методическим дисциплинам за счет так называемых «общественных наук» и обеспечить современные технические средства обучения. Необходимо устранить разницу между «специальностью» и «специализацией». Первое — это нечто полноценное, а второе — как бы второсортное. В столичных университетах, там, где есть специальность «археология», она начинается с первого курса. В провинциальных университетах специализация формально начинается с третьего курса, а фактически только после поступления выпускника в аспирантуру. Тем самым он уже изначально обречен на положение догоняющего своих столичных сверстников.

Из студентов, избравших специализацию по археологии, остается работать в этой области не более $1/3$. Получается, что три

года мы более чем для двух третей студентов работаем впустую. Мало того, уходя работать в школу или в другую область, они не просто не используют специальные знания, полученные в спецкурсах и спецсеминарах, но и недобирают каких-то иных необходимых для будущей работы знаний и навыков (в частности, педагогических). Следовательно, отбор на специализацию должен быть более жестким и более целенаправленным. При этом жесткость отбора должна сочетаться с большей свободой выбора конкретных спецкурсов и спецсеминаров. Например, студент должен в течение семестра прослушать 3–4 спецкурса или спецсеминара и сдать соответствующее количество зачетов и экзаменов. Право выбора этих курсов должно полностью принадлежать студенту. Конечно, для этого необходимо иметь несколько большее разнообразие курсов и семинаров. Но это вполне достижимо и в провинциальных университетах.

Для археолога знание специальной литературы является необходимым, но недостаточным условием профессионализма. Большое место в нашей науке занимают специальные навыки и методы полевой и камеральной работы, включая такие, как техническая фотография, черчение, топография, методы полевой консервации и реставрации, геофизика, физико-химические методы анализа древних материалов и т.д. Все больше места в работе археолога занимают компьютерные технологии. Однако в современных учебных планах почти нет места для этих предметов. В то же время драгоценные учебные часы тратятся на другие, малопонятные с точки зрения необходимости дисциплины (политология, социология, экономика и т.п.). Их можно спокойно сокращать и заменять необходимыми.

Некоторые спецсеминары можно вообще устраивать не в традиционной форме «классных занятий», а в виде включения студента в реальную научную работу, в которой он получает свою определенную часть и выполняет ее вместе с коллегами и научным руководителем. По итогам выполнения этой работы он получает зачет или экзаменационную оценку. Весь мировой университетский опыт показал, что это самый эффективный способ освоения студентом навыков и техники научной работы. Таким образом устраняется противоестественный разрыв между академической и университетской наукой, который образовался за последние 50 лет в нашей стране. У нас такая практика используется очень ограниченно только в столичных и в Новосибирском университете.

Однако самое главное условие — это высокая требовательность на всех уровнях, и для всех одинаковая. Низкое качество курсовой, дипломной, диссертационной работы можно скрыть, но, во-первых, ненадолго, а во-вторых, — не от профессиона-

лов. Низкий уровень преподавания обязательно влечет за собой низкую требовательность на экзаменах и зачетах, к курсовой и дипломной работе, и дальше — к диссертации. «Остепененный» в таких условиях претендент преподает еще хуже, чем преподавали ему. Круг замыкается, но не на том же, а на более низком уровне.

Итак, сокращение бюджетного финансирования — тяжелый удар, но не смертельный. Рано или поздно наше политическое руководство поймет то, что, например, в Японии поняли сразу после Второй мировой войны: чтобы не плестись в хвосте прогресса, нужно вкладывать больше средств в образование. Намного более тяжкие последствия ждут науку, если к моменту, когда начнут расти ассигнования, она окажется в состоянии качественной деградации.

Сейчас становится ясно, что некоторые кафедры археологии в провинциальных университетах были открыты поспешно, без соответствующих условий, и даже высококвалифицированные преподаватели не в состоянии подготовить полноценного специалиста. В этой ситуации необходимо идти по линии «штучной» подготовки. С первого курса отбирать наиболее способных студентов, постоянно давать им отдельные задания, вовлекать в научную работу (по возможности оплачиваемую). Было бы идеально, если бы в Москве и Санкт-Петербурге на кафедрах археологии официально резервировалось 3–4 места для перевода (по конкурсу) на второй или третий курс способных студентов из провинциальных вузов. А пока такой практики нет, можно наиболее подготовленных студентов по окончании провинциального университета брать в аспирантуру и направлять на стажировку на первые 1–2 года в академический институт или в один из старых университетов. Такой опыт уже есть, например, в Кемеровском университете, и он дает вполне положительные результаты. Аспирант стажировается в ИИМК РАН и в качестве вольнослушателя «добирает» недостающие ему спецкурсы, работает в поле под руководством крупных специалистов, готовит материал для диссертации, а для оформления и защиты диссертации возвращается в свой университет. Конечно, это полумера, но она все же поможет продержаться до восстановления полноценной системы образования.

Наша страна пока единственная в мире, которая не имеет ни одного археологического памятника в списке мирового культурного наследия ЮНЕСКО. Это тревожный симптом, и его устранение целиком зависит от качества археологического образования в России.

АНДИ БАЙФОРД**Исследование культуры на факультетах современных языков**

Поскольку я получил образование в области «современных языков» (в период между 1995–2004 гг. закончил курс по французскому и русскому языкам, затем — магистерская работа по сравнительной литературе, диссертация по русистике), мое знакомство с культурной историей было в значительной степени «литературным». В контексте современного британского университетского обучения «современным языкам» термин «культура» еще с достаточной степенью вероятности используется в качестве приложения к «литературе», главным образом для того, чтобы включить в программу обучения курсы по другим важным областям культуры, таким как театр, кино, музыка, философия, фольклор и т.д. Специалисты, преподающие эти предметы, как правило, получают базовое образование в сфере литературоведения и продолжают одновременно преподавать язык и литературу.

Анди Байфорд (Andy Byford)
Оксфордский университет,
Великобритания

Вследствие этого подход к «культуре», существующий в рамках кафедр современных языков, сохраняет определенный «литера-

турный» крен. Вопросы, которые ставятся, и методы, которые используются, нередко выстраиваются — эксплицитно или имплицитно — на основе анализа, интерпретации и теории литературы. В некоторых случаях «культура» сводится к обычному «фону» литературы. В других литературные произведения еще довольно регулярно занимают привилегированное положение «особенно занятных» источников и референтов культуры в целом. В результате возникает впечатление компромисса, когда язык и литература просто «сдают в наем» определенное пространство для новой антрепризы, называемой «культурная история» — в значительной степени для того, чтобы выжить в наши трудные времена.

И тем не менее, в то время как язык и литература остаются традиционным, «обязательным» ядром обучения современным языкам, курсы, посвященные другим культурным формам и культуре вообще, оказываются необычайно популярными среди студентов, а их число и выбор по этой самой причине неуклонно растут. В нынешней, «ориентированной на потребление» ситуации эта тенденция по всей вероятности будет иметь продолжение, по-видимому, за счет некоторых менее популярных курсов по литературоведению и лингвистике (т.е. курсов, посвященных более отдаленным историческим эпохам). Более того, в то время как масса подобных курсов, посвященных культуре, на сегодняшний день все еще фокусируется главным образом на художественных и интеллектуальных формах, уже можно заметить, насколько свободно объявляются курсы (или фрагменты курсов) по массовой культуре, включающих бульварное чтение, прессу, телевидение, интернет, комиксы, поп-музыку и т.д.

Отсутствие «сильной» дисциплинарной программы (как лингвистической, так литературоведческой и культурной) превращает британское образование в области современных языков в удобную «пористую» структуру, особо восприимчивую к вновь возникшим, свежим направлениям в области изучения культуры, тем, которые только-только «появились на рынке». Обращение к этим течениям является эклектичным и избирательным, подчас произвольным (в том смысле, что приоритет регулярно отдается теориям и методологиям, которые приходят из страны изучаемого языка), и при этом, как правило, отсутствует озабоченность по поводу методологической строгости. Тем не менее в общем и целом студенты получают представление, пусть и фрагментарное, о многообразии современных подходов к культурной истории. Относительно нестрогая позиция по отношению к дисциплинарным границам, исповедуемая на факультетах современных языков, также привела к гораздо более широкому распространению «междис-

циплинарных» исследовательских проектов на аспирантском уровне, чем на других факультетах.

Важно отметить, однако, что решающим для представления о культуре в контексте обучения современным языкам является заключение культуры в национально-языковые рамки в том смысле, что культура по определению изучается в качестве культуры народа, говорящего на определенном языке, которому и посвящен процесс обучения. Чаще всего это принимается в качестве само собой разумеющегося, как «естественная» или по крайней мере институциональная *данность*, и в целом практически неотрефлексированным остается то, как эта «аксиома» влияет на изучение культуры в данном контексте. Добровольно принятые, институционально неизбежные национально-языковые границы, актуальные для структуры университетского обучения современным языкам, означают, что та разновидность культурной истории, которая создается, отнюдь не является «нейтральным» исследованием культуры как таковой, но неизбежно оказывается в то же самое время и *конструируанием конкретной культуры*.

Прямым следствием этого факта стали возведение своего рода перегородок и в высшей степени недостаточный уровень контекстуализации и обобщения в том понимании культуры, которое вырисовывается в рамках обучения современным языкам. Быть может, кто-то ожидает, что популярные курсы по «теории» станут удобной возможностью для определенного «расширения горизонтов». Однако та теория, которую преподают в рамках факультетов современных языков, все еще нацелена главным образом в сторону теории литературы, и очень редко включает нечто напоминающее общую социальную антропологию культуры, которая бы релятивизировала и разомкнула закрытость и заикленность на себе, характерные для национально понимаемых культур — то, что нынешние факультеты современных языков, напротив, в силу своей институциональной идентичности, могут только упрочить. Действительно, в дискуссиях, которые происходят в междисциплинарных и межъязыковых пространствах, от представителей конкретного факультета современных языков, ученых ли, студентов ли, ждут, что они будут выступать *за* культуру, которую изучают, для того чтобы тем или иным образом повысить ее статус, указать на ее особенность, а также, учитывая борьбу за ограниченное финансирование, подчеркнуть ее важное значение в соперничестве с другими культурами. Это означает, что институциональное сохранение кафедр современных языков просто не позволяет их представителям подавать свою работу в качестве «простых» частных исследований в рамках некоего глобального анализа культурных процессов. Это, конечно,

оказывает серьезное воздействие на то, как изучается культурная история на факультетах современных языков, как подаются студентам (или кому угодно, если уж на то пошло) наши находки, на то, как самих студентов приучают говорить о культуре, которую они изучают.

Все вышесказанное демонстрирует, что факультеты современных языков могут (а в действительности так и происходит) создать продуктивную структуру для исследования культурной истории и антропологии, однако нынешняя структура обучения также накладывает некоторые довольно серьезные ограничения. Двумя существенными препятствиями для более сбалансированного изучения культуры в рамках кафедр современных языков оказываются их «литературный» уклон и крен в сторону «национализма».

В самом деле, возникает вопрос: нуждается ли изучение литературы в сохранении своего традиционно привилегированного статуса, или программы преподавания современных языков могли бы вместо этого стать программами, посвященными всему многообразию культурных форм, каждая из которых обладала бы статусом, равным всем остальным. Стремление к тому, чтобы защитить литературоведение, сделав литературоведческие курсы обязательными (по крайней мере на первых ступенях обучения) или включив большее (относительно syllabus в целом) количество курсов, основывается или на представлении о том, что литература обладает некой особой, почти сакральной ценностью (представление, которое трудно поддерживать в наши дни), или на мысли о том, что литературоведение превратилось в «вымирающий вид», требующий поэтому особой поддержки и защиты от безжалостного «рынка», который благоприятен для более многообразной культурной истории.

Можно задать и такой вопрос: означает ли тот факт, что определенные культуры, понимаемые национально, стремятся к тому, чтобы укрыться внутри заботливо охраняемых исторических, языковых и т.п. границ, что студенты и ученые, изучающие эти культуры, также нуждаются в том, чтобы вместить свои исследования этих культур в гомологичные рамки.

Одним из решений этих двух проблем отчетливо могла бы стать радикальная «открытость» структуры обучения современным языкам, что сделало бы обязательными лишь курсы по соответствующему языку, предоставив студентам гибкую систему выбора из широкого набора других предложенных курсов, которые преподавали бы специалисты разного профиля (литературоведы, антропологи, социологи, историки и т.д.), каждый из которых был бы приверженцем междисциплинарного подхода к культуре. Более того, вдобавок к курсам, лишь

упоминающим о конкретной национальной культуре, силлабус должен включать обобщающие курсы, предназначенные специально для того, чтобы разрушить местечковость, присущую кафедрам современных языков, путем обсуждения культурно-исторических феноменов поверх как национальных, так и дисциплинарных границ. Подобное решение может показаться утопическим, требующим откровенно радикальной реструктуризации отделений современных языков, как и стратегий, определяющих требования, предъявляемые при приеме преподавателей на работу. Тем не менее постепенная или по крайней мере частичная реструктуризация языковых отделений, проводимая в этом или в близком этому направлении, не является такой уж немыслимой и, можно сказать, уже происходит, хотя бы и в ограниченном, а иногда и двусмысленном виде.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума

ФИЛИП БУЛЛОК

Поскольку я начал заниматься русским языком и культурой в 1991 году, вся моя университетская карьера (студенчество, аспирантура, постдокторская стажировка, место университетского лектора) проходила в постсоветском контексте. Эти очевидные политические и исторические перемены сопровождались изменениями в науке, о которых шла речь в первом номере «Форума». Поэтому моя академическая биография может послужить хорошей иллюстрацией того, как изменения в исследовательской области отразились на университетском преподавании.

Во многих отношениях мой исследовательский путь отражает глобальные перемены, произошедшие в гуманитарных науках. Образование, полученное мною в студенческие годы, было в широком смысле традиционным, когда основное внимание уделялось изучению литературы через практику медленного чтения и знакомство с историческим контекстом. В результате я написал докторскую диссертацию, посвященную творчеству Андрея Платонова и построен-

Филип Буллок (Philip Bullock)
Лондонский университет
(Институт славяноведения и
истории восточной Европы),
Великобритания

ную на феминистских теориях языка и субъекта, которые я привлекал для анализа значения жанров в платоновской прозе. Однако мои последующие исследования были посвящены искусству романа, проект, который со всей очевидностью ориентирован на новейшие достижения культурной истории и в значительной степени вдохновлен примером моего бывшего научного руководителя, профессора Катрионы Келли.

Естественно встает вопрос о том, как эти перемены в моей исследовательской практике отразились на моей преподавательской работе. Во многих отношениях мое нынешнее место является идеальным для человека, который стремится расширить горизонты студентов и аспирантов. Цель школы славянских и восточноевропейских исследований при Университетском колледже в Лондоне заключается в том, чтобы быть центром региональных исследований; студенты могут посещать курсы, выбор которых оказывается гораздо более широким, чем это обычно бывает в британском университете. Выбор включает курсы по языку и литературе, культуре, истории, экономике и политике. Это ведет к определенному вытеснению традиционных дисциплинарных разграничений и к ослабленному чувству канона. Более того, присутствие студентов, которым регулярно демонстрируют все многообразие дисциплин и методологий, приводит, как я полагаю, к более отчетливому пониманию того, что такое междисциплинарное исследование. Это можно почувствовать и на русской кафедре, которая предлагает, помимо курсов по литературе, курсы по кино, истории мысли и музыке. Курсы, которые я преподаю сейчас, может быть, являются более традиционными, чем прочие — обзор жизни и творчества Михаила Булгакова и общий курс по русской советской литературе с 1917 по 1941 гг. И тем не менее тот факт, что студенты занимаются разными дисциплинами с разными преподавателями факультета придает даже этим курсам характер диалога — диалога с более современными методологиями.

Мне импонирует ситуация, при которой *cultural studies* приобретают в рамках академического сообщества более высокий статус, причем наиболее важные черты традиционной учебной программы по литературе сохраняются. Разговаривая с представителями гуманитарного сообщества, в особенности с «правовверными» историками, я убеждаюсь в том, что современной лингвистике есть, что предложить нам. Например, обильное преподавание литературных текстов, осуществляемое с помощью критического комментария, воспитывает у студентов навыки работы с текстами, дает представление об историческом контексте и побуждает к уместному скептицизму в отношении традиции и авторитета. Эти вещи не являются исклю-

чительной принадлежностью литературоведения, они важны для любой академической дисциплины. Сходным образом исследование литературных текстов может быть и интерпретативным, включающим внимательное чтение произведения в поисках доказательной базы исследования. Это то, что может быть предпринято даже самым неопытным студентом, и является полезным как для учащихся, так и для преподавателей. Быть может, наиболее важная черта такого изучения литературы заключается в том, что оно учит студентов полемизировать с преподавателями, а не воспроизводить ту или иную модель: разумным представляется предложить студенту в качестве учебного задания описать то, как Пушкин репрезентирует Петра Великого в «Медном всаднике», однако, пытаться оценить влияние реформ Петра в долгосрочной перспективе — задача совершенно другого порядка.

Во многом то, о чем я здесь пишу, относится к преподаванию для студентов; в конечном итоге, недавние достижения в исследовательской области с большей вероятностью отражаются на преподавании для аспирантов — именно это будет все больше и больше занимать мою академическую жизнь в будущем.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума

ЕКАТЕРИНА МЕЛЬНИКОВА

1 Я закончила исторический факультет Санкт-Петербургского государственного университета и факультет этнологии Европейского университета в Санкт-Петербурге, поэтому мои ответы относятся, прежде всего, к опыту обучения в этих образовательных учреждениях.

На мой взгляд, программы обучения по этнографии и антропологии в обоих институтах очень далеки от современного состояния науки в этих областях. Но я совсем не уверена, что «основная», «фундаментальная» программа высшего учебного заведения должна стремиться к соответствию самым последним научным тенденциям.

Основная программа может и должна меняться, но эти изменения, как мне представляется, призваны отражать не столько новые веяния в науке, сколько трансформа-

цию самих ее оснований, того background'a, на котором вырастают все антропологи. Попробую пояснить свою мысль.

На мой взгляд, одна из основных задач фундаментального образования (т.е. ориентированного на подготовку ученых, а не специалистов «прикладных» областей знания) заключается в том, чтобы создать для всех студентов, специализирующихся в данной области, единое представление об основах науки. В идеале все антропологи, прошедшие соответствующую программу обучения в России, СНГ, Европе или Америке, должны иметь одинаковую «базу». Под «базой» я имею в виду не только определенный набор имен или тем, на которые должен «откликаться» специалист-антрополог. Одинаковыми должны быть и ассоциации, которые эти имена вызывают в голове у специалиста. Общим должно быть и понимание вклада каждого классика в историю науки, каждой теории, оказавшей влияние на формирование науки в ее современном виде. В определенном смысле задача основной программы — усреднение знания. Это, конечно, не означает ограничения дальнейшего развития знаний и навыков студентов. Но определенный базовый уровень должен быть одинаковым у всех специалистов. Иными словами, базовые курсы, в идеале, должны быть одинаковыми во всех институтах мира. Идеалы, конечно, существуют не для того, чтобы их достигать, а для того, чтобы к ним стремиться.

Основная программа факультета этнологии Европейского университета, на мой взгляд, в значительной степени соответствует западным стандартам. Но если рассматривать ее как «базовую», т.е. направленную на первичную подготовку специалистов, то эта программа слишком мала. Одного года или даже полутора лет недостаточно для решения тех задач, которые, как я думаю, стоят перед базовой программой.

Что касается новых течений в антропологии, то, они, безусловно, должны быть представлены в образовательной программе. Оперативно реагировать на возникновение/изменение направлений, идей или методов призваны специальные курсы. Их должно быть много, они должны постоянно меняться, развиваясь рука об руку с «живой» наукой. Понятно, что все студенты того или иного отделения, факультета, кафедры не смогут посещать все спецкурсы. Но сам их набор должен более или менее раскрывать основные направления в современной науке, свидетельствовать о ее изменениях. И каждый студент, конечно, должен иметь право выбирать несколько наиболее интересных ему тем, так же, как это делает профессиональный исследователь.

К сожалению, ни одна известная мне программа по антропологии в настоящее время не позволяет судить о современном состоянии науки. Обычно спецкурсы повторяются из года в год, становятся традиционными, а, значит, устаревшими. Основную программу можно сравнить с коньяком. Ее качество также определяется «выдержкой». Спецкурсы — это божоле. Самое лучшее — молодое, а через год — уже новое. Увы, так же, как наши исследователи и преподаватели еще не слишком часто пьют божоле, они не слишком часто готовят новые спецкурсы, не слишком охотно включают спорные, отвечающие научной моде темы в образовательные программы своих институтов.

2 Сложный вопрос, хотя на первый взгляд вовсе таким не кажется. Главная проблема — критерии оценки образования. Если ограничиться областью высшего образования по специальности антропология, этнология и т.д., то таким критерием, на мой взгляд, является число специалистов мирового уровня, прошедших программу данного учебного заведения. В данном случае не важно, какой процент знаний и навыков был получен студентом непосредственно на лекциях, а какой освоен им самостоятельно или благодаря общению с коллегами. Последние два источника информации нужно также *уметь* использовать: этому учатся.

Не думаю, что какая-либо образовательная программа способна вместить все многообразие методов, подходов, навыков и знаний, которые впоследствии окажутся необходимыми специалисту. Меняется наука, меняются интересы конкретного человека, пишутся новые книги, рождаются новые теории. Мне трудно ответить на вопрос о том, какого рода знаний и навыков мне не хватает из того, что я могла получить в ходе обучения. Мне, кажется, всего хватает. То, что оказывается необходимым в тот или иной момент моей работы, я способна узнать самостоятельно.

3 Честно говоря, я ничего не знаю об образовательной программе по антропологии, т.е. я ее нигде не проходила (прошу прощения, если сама себе противоречу). На кафедре этнографии и антропологии СПбГУ есть программа по этнографии. Это единственная программа, по крайней мере, в Санкт-Петербурге, которая охватывает максимально полно население всего земного шара. Иными словами, здесь есть курсы, посвященные народам Сибири, Средней и Юго-Восточной Азии, Ближнего и Дальнего Востока, Америки и Африки, Кавказа и т.д. Многие из этих курсов читаются превосходными специалистами по этнографии этих регионов. Антропологии в этих курсах мало, потому что их задача — описать. Все описа-

ния строятся более или менее систематически: география, язык, социальная структура, религия, экономика, одежда, архитектура, пища. Понятно, что для современной антропологии регион не имеет принципиального значения. Не объект исследования определяет его научную ценность. Качественных курсов, посвященных методике антропологического исследования, на кафедре крайне мало. На факультете этнологии Европейского университета антропология — это только одно из направлений обучения, и число курсов, посвященных этой дисциплине, тоже невелико. В этой ситуации мне сложно представить, что можно было бы удалить из программы.

Мне кажется, что среди основных курсов, посвященных антропологии, должны быть представлены вопросы народной религиозности. Обязательно нужен курс, посвященный методам полевого исследования. Историография антропологии должна наполовину состоять из семинаров, посвященных обсуждению тех или иных значительных работ. Вопросы конструирования идентичности должны быть предметом специального курса. Отдельные курсы могли бы читаться о политике памяти и национальном строительстве. Были бы интересны курсы, представляющие смежные дисциплины: историческую антропологию и социологию, например. Визуальная антропология, думаю, тоже должна быть включена в обязательную программу.

ПАВЕЛ РЫКИН

1

Насколько я могу судить, эпистемологические изменения в социальных науках (в частности, в этнологии/антропологии), о которых шла речь в первом номере «Антропологического форума», весьма слабо отражаются на общем состоянии российских этнологических исследований. Характерные для зарубежной науки дискуссии о соотношении описания и интерпретации, «больших» и «локальных» теорий, синхронии и диахронии только в самое последнее время начали получать отклики отечественных специалистов, да и то главным образом тех, кто явственно ориентируется на западные исследовательские стандарты. Большинство же коллег-этнологов, с которыми мне пришлось иметь дело, по-прежнему убеждены в том, что этнология — наука преимуще-

Павел Олегович

Рыкин

Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН, Санкт-Петербург, Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург

ственно историческая и описательная, основным объектом которой являются «традиционные культуры», а вовсе не явления современности. Это убеждение порождается и легитимируется образовательными программами по этнографии большинства российских вузов, в том числе Санкт-Петербургского государственного университета, где я учился в 1995–2000 гг. на историческом факультете. Могу сказать, что этнографию нам преподавали по старым советским учебникам 1970–1980-х гг., в полном соответствии с заложенными в них теоретическими моделями. (До сих пор помню, как нам втолковывали различия между «этносом», «этникосом» и «этнической общностью» и внушали идею о всеобщей применимости известной схемы «племя — народность — нация».) О положении дел в современной зарубежной этнологии практически ничего не сообщалось; кое-какие (да и то разрозненные) сведения мы получали лишь из отдельных спецкурсов. Неудивительно, что у меня и у моих однокурсников возникло довольно устойчивое мнение о том, что вся этнология сводится к той ее довольно скучной разновидности, какую нам излагали в учебных курсах. Некоторые из моих знакомых через год-другой после поступления даже перевелись с кафедры этнографии на другие кафедры, где, по их словам, «было интереснее». Я сам избежал этого шага просто потому, что уже учился на другой кафедре (русской истории), хотя в силу своих интересов внимательно следил за тем, что и как происходит на кафедре этнографии. Избавиться от столь невысокого мнения об уровне развития этнологической проблематики мне удалось только тогда, когда я стал читать литературу, выходящую за рамки учебного курса, прежде всего — работы современных зарубежных этнологов (М. Салинза, К. Гирца, Э. Купера и др.).

Таким образом, о произошедших в парадигме этнологических исследований серьезных изменениях я узнал не в процессе обучения, где они как раз не освещались, а из внешних по отношению к этому процессу источников. Поэтому есть основания полагать, что наше образование в целом едва ли успевает за этими переменами (приятные исключения есть, но они не меняют общей картины), хотя, безусловно, оно должно в значительной мере их учитывать. Разрыв между тем, что преподают, и тем, как реально исследуют, довольно велик, особенно если речь идет о проблематике, не представленной в российском этнографическом дискурсе. Мне самому пришлось приложить немало усилий, чтобы вникнуть в отдельные интересовавшие меня направления современной этнологической мысли, о которых я не получил никакого представления в ходе обучения (к примеру, интерпретативная антропология, теория этничности, социальный конструктивизм).

Впрочем, следует отметить, по крайней мере, одну точку, в которой российские образовательные программы по этнографии и актуальные проблемы современной этнологии обнаруживают любопытное, хотя и курьезное совпадение. Речь идет о преимущественном акценте на описательной стороне исследований, который в настоящее время заметно ощущается как в отечественной, так и в зарубежной этнологии, притом что происхождение этого акцента в обоих случаях весьма различно. Если российская этнография просто унаследовала описательную направленность от дореволюционной и советской эпох, то в западной антропологии она возникла (точнее, возродилась) под влиянием постмодернизма в условиях кризиса т.н. «интерпретативного уклона», который господствовал в социальных науках с конца 1960-х гг. Поэтому указанное совпадение представляется мне чисто случайным, обусловленным низким уровнем этнологической теории в нашей стране, а не какими-либо существенными причинами эпистемологического свойства.

2

Полагаю, что достоинства и недостатки полученного мною образования определялись общим характером нашей образовательной системы. Этнография в России до сих пор рассматривается как по существу историческая дисциплина и преподается на исторических факультетах вузов. Соответственно, стратегия подготовки этнографов строится таким образом, чтобы знания по своей базовой специальности они получали в комплексе со сведениями из различных областей исторической науки. Например, в Санкт-Петербургском университете студенты-этнографы наравне с учащимися других кафедр исторического факультета должны посещать лекции по истории России, всеобщей истории, археологии и некоторым другим историческим дисциплинам. В результате они получают довольно серьезную подготовку по отечественной и мировой истории, которая позволяет при желании преподавать исторические предметы в объеме школьной программы. (Я сам знаю немало выпускников кафедры этнографии, успешно работающих школьными учителями истории.) Такая широкая общеисторическая подготовка — несомненное достоинство российского этнографического образования, поскольку она значительно расширяет познавательный кругозор учащихся. Но вместе с тем она является и основным недостатком этого образования, так как вырывает этнологию из ее современного эпистемологического контекста и помещает в круг дисциплин, весьма далеких от ее актуальной проблематики. Последняя гораздо больше сближает этнологию с философией, социологией и (в несколько меньшей степени) лингвистикой, нежели с историей в обычном понимании этого слова. Грань между

этнологией и другими социальными науками, а также философией к настоящему времени практически стерлась, причем до такой степени, что порой бывает сложно определить дисциплинарную принадлежность того или иного ученого. Весьма показателен в этом отношении пример К. Леви-Строса и П. Бурдьё, который любил характеризовать свою полевую работу в Алжире как *fieldwork in philosophy*. Однако философия, социология и лингвистика — это как раз те области знания, о которых выпускники кафедр этнографии в России имеют, как правило, очень смутное представление. В образовательных программах по этнографии им отведено ничтожно малое (если вообще какое-либо) место, а это значит, что начинающий этнограф обречен на принципиальное непонимание ключевых тенденций своей науки. Непонимание, с которым готов и с которым способен бороться далеко не каждый. Когда я стал знакомиться с современной зарубежной этнологической литературой, я ощутил некий пробел в своих знаниях именно по трем перечисленным дисциплинам и потратил немало времени, чтобы как-то его восполнить. Думается, образовательные программы должны обязательно учитывать эпистемологические сдвиги в теоретическом фундаменте современной этнологии, без знания которых — в чем я глубоко убежден — невозможно взаимопонимание между отечественной и зарубежной наукой.

3

Свои взгляды на содержание образовательных программ по этнографии я уже частично изложил в п. 2. Считаю, что в эти программы полезно включить несколько вводных курсов, посвященных истории и современному состоянию смежных с этнографией социальных наук (социологии, лингвистики, культурных исследований). Данные курсы должны давать учащимся представление о теоретической основе и проблематике перечисленных дисциплин, а также об их основных методах. Кроме того, имеет смысл уделять больше внимания истории собственно этнологической науки как в России, так и за рубежом (лучше всего — в сравнительной перспективе). Знание истории науки позволит начинающему этнографу сформировать или яснее осознать свою позицию в рамках исследовательской парадигмы. В то же время мне представляется целесообразным сократить объем общеисторических курсов, которые несут на себе отпечаток устаревших представлений о принадлежности этнологии к категории исторических дисциплин. В свете серьезных трансформаций предметного поля этнологии необходимо перестроить образовательные стандарты таким образом, чтобы привести их в соответствие с изменившейся проблематикой науки и тем самым облегчить освоение этой проблематики в процессе обучения.

ГАЯНЕ ШАГОЯН¹

2 На кафедре этнографии Ереванского государственного университета я училась буквально в переходный период (1990–1995), и наша образовательная программа перестраивалась по ходу. Были естественные трудности не столько в плане выбора научных направлений или учебников, сколько в плане доступа к современной научной литературе, особенно журналам и новым работам. С благодарностью вспоминаю как нельзя кстати поступивший из Осло дар Института социальной антропологии — девять томов подшивки хрестоматийных текстов классиков антропологии². Что касается методологии или приоритетных научных направлений, должна заметить, что в этом смысле мы скорее выиграли, чем потеряли, поскольку спецкурсы мы осваивали не в оценочной концепции «это — хорошо, а это — плохо» (видимо, сказывался и свежий опыт отказа от марксизма, все становилось преходящим и неясным), а в исторической концепции «это было так...». Например, курс истории этнологической мысли (лектор — Л. Абрамян) был построен как драма идей о человеке и обществе, и мы не столько учили, сколько сопереживали каждую этнологическую «эврику». Бросая ретроспективный взгляд на свое обучение, могу сказать, что оно по сути было постмодернистским (думаю, опять-таки неосознанно), мы просто вслушивались в голоса классиков-этнологов и дискутировали с ними³, не делая предпочтений, усвоив плюрализм подходов как единственный подход.

Гаяне Шагоян

Институт археологии и этнографии Национальной Академии наук Армении

4 Хотелось бы остановиться на последнем вопросе, поскольку он в определенной мере является базовым, определяющим для первых трех: ведь любая наука должна быть

¹ Автор отвечала на вопросы анкеты для «старших» (прим. ред.).

² Инициатором этой благородной акции была антрополог Юлия Демирдирек.

³ Например, в рамках курса по источникам этнологической науки (лектор Ю. Мкртумян) мы буквально разбирали тексты классических работ, разделившись на группы «авторов» и «оппонентов».

востребована, иметь какую-то область приложения (хотя бы для того, чтобы находить средства для существования), иначе она превращается в «игру в бисер», что, возможно, оправдывает ее существование исходя из эстетических соображений, но в таком случае она больше склоняется в область искусства, нежели науки. «Описательная» этнология становится скорее неким литературным жанром фиксации полевого материала, где важны не сами этнографические реалии, а их переложение в вербальный текст. Вообще этнология последних лет подвергается некой дихотомизации: с одной стороны, в фокусе этнологических исследований оказывается описание, которое, родившись как полевой метод, постепенно стало самоцелью, вытесняя анализ и любой понятийный аппарат (дабы не быть обвиненным в каком-либо «изме» — одна из своеобразных ипостасей постмодернистского плюрализма); с другой стороны, общественные потребности к этнологической науке способствовали развитию «прикладной антропологии», в свою очередь минимизируя научно-познавательную сторону исследований, чрезвычайно конкретизируя круг поставленных перед исследователем задач, строго ограничивая сферы фиксируемого полевого материала, впрочем, также вводя в практику некоторые новые методы полевой работы (например, техника фокус-групп; иная, отличная от традиционной, система включенного наблюдения и т.п.).

Однако не всегда эти два направления, на первый взгляд мало-совместимые, противопоставлены друг другу. История развития этнологических исследований в Армении в постсоветский период показала, что эти два подхода могут удачно объединиться и вылиться в направление, где такое объединение становится оптимальным вариантом для выживания этнологической науки в условиях переходной/кризисной экономики и экспериментальной базой для ее научной разработки в свете современных этнологических течений. В контексте предложенной дискуссии получается, что второй и четвертый вопросы образуют систему с обратной связью. Так, армянские этнографы, переживавшие тяжелые времена в материальном плане, особенно в отношении возможностей полевых выездов, получили в середине 1990-х гг. заказ от Всемирного банка на исследование «Бедность и стратегии выживания в Армении» в условиях сурового экономического, энергетического и, добавлю, политического кризиса. А поскольку со стороны Всемирного банка проект возглавляла американский антрополог (Нора Дадвик), то этот первый опыт совместных армяно-американских антропологических исследований стал в какой-то мере и школой, и лабораторией как для армянских этнографов, так и для «американских заказчиков-антропологов», на деле столкнувшихся и с недостат-

ками, и с преимуществами советской этнографической школы. Проект (как и многие последовавшие за ним проекты-заказы международных ненаучных организаций, имеющие прикладное назначение) преследовал чисто практические цели — разработать новые экономические реформы в условиях быстро меняющихся реалий, поэтому выбор теоретических подходов анализа и методов сбора полевого материала определялся с точки зрения наиболее приемлемых подходов для решения именно эмпирических задач. Конкретность и практическая целенаправленность проекта не только освобождали от научных предубеждений относительно «устаревших» или «сверхсовременных» методов, но зачастую требовали также привлечения других специалистов, в свою очередь способствуя разработке еще одной научной грани — новых основ междисциплинарных исследований, определению несколько иного тесного круга смежных наук (как, например, право, медицина, педагогика, экология, демография, статистика). Возможно, этот опыт достоин отдельного анализа, однако здесь хотелось бы обратить внимание на некоторые результаты такого сотрудничества, ставшие побочным продуктом практических проектов, но в то же время весьма важные для определения теоретических предпочтений местной этнологической школы.

Заказчики прикладных антропологических исследований (назовем эти проекты таким образом), помимо комментариев и пространных отчетов местных этнографов, требовали также распечатки интервью, записанных на диктофон. Необходимость распечаток возникла не как дань постмодернизму, а как вынужденная мера для обеспечения иностранным партнерам, не владевшим армянским языком, перевода первичного материала — текстов интервью. В результате почти семилетних регулярных исследований¹ накопился большой банк интервью, многие из которых были сделаны в форме устных автобиографий, собранных у людей, находящихся за так называемой чертой бедности. Подобные тексты фактически стали вербальной фиксацией переходного периода. На основе этих и схожих материалов были созданы по крайней мере две интересные, с точки зрения методологии, большие работы по антропологии бедности: первая на армянском языке «Истории о бедности» (Ереван, 2001, авторы: Г. Харатян (редактор), А. Гулян, А. Марутян, Г. Петросян, Р. Пикичян, Г. Шагоян, Л. Абрамян), вторая на английском языке «When Things Fall Apart: Qualitative Studies of Poverty in the Former Soviet Union» (Вашингтон, 2003, авторы-редакторы: Н. Дадвик, Е. Гомарт,

¹ За 1994–2000 гг. было сделано семь подобных исследований, результаты которых были обобщены в проекте «Истории о бедности» в 2000–2001 гг.

А. Марк, К. Кюхнаст). Книги были созданы независимо друг от друга, хотя обе финансировались Всемирным банком. Первая, изданная на армянском языке, была недоступна для американских коллег, вторая же, на английском языке, была опубликована спустя два года после первой. Обе работы представляют собой не отчеты или обобщение проектных исследований, а антропологическое переложение материала, уже использованного для разработки практических предложений. Итак, две группы исследователей с различными традициями научных школ тем не менее создали сборники с близкими подходами и близкими проблемами, исходящими из интервью. Если американские авторы, опиравшиеся на больший охват и объем материала (были использованы исследования Всемирного банка по бедности в различных республиках бывшего Советского Союза), в своих описаниях и анализе постсоветской ситуации в странах бывшего СССР приводили большие цитаты из интервью, то в армянском сборнике информант и исследователь выступают с «равноправными текстами», и одна и та же проблема рассматривается с различных позиций: текст «наблюдателя» в свою очередь становится объектом для другого «наблюдателя». Так, в первой части были представлены интервью (33 полных автобиографии и множество отдельных наиболее характерных цитат) без комментариев, расположенные по тематической близости поднятых проблем, во второй же части исследователи, собиравшие полевой материал, выступают с аналитическими статьями (сделанными на полевом материале), темы которых были определены исходя из научных предпочтений каждого из авторов, причем ни одна из этих тем не была предварительно (до сбора полевого материала) определена и не являлась проблемой вопросника. Последствием послужила статья исследователя, не участвовавшего в этих полевых работах, но прокомментировавшего как представленный материал, так и тексты самих исследователей. Наконец, подробный тематический указатель книги как бы сравнивает все эти тексты, приглашая читателя перестраивать и просматривать книгу в различном порядке, поднимать и изучать новые проблемы, опираясь на один и тот же материал. Такой подход оказался настолько плодотворным, что последующие проекты этой группы исследователей¹ были осуществлены по тому же принципу². Таким образом, именно прикладная

¹ На базе этих исследований группа даже сформировалась как отдельная организация и в 1997 г. была зарегистрирована как «Армянский центр этнологических исследований „Азарашен“».

² Сходную структуру имеет другая книга, изданная тем же центром: «Эмиграция из Армении» (Ереван, 2003 (на арм. яз.), исследование и публикация финансированы Институтом «Открытое Общество»).

антропология (с легкой руки Всемирного банка) способствовала в данном случае развитию постмодернистского подхода, причем не как дань научной моде, а в силу практического удобства и широких научных возможностей. Существует стереотип, что прикладная антропология, как «нелюбимое дитя», скорее эксплуатирует науку, чем развивает ее. Однако именно прикладная антропология может помочь самоорганизации новых научных подходов в условиях «отказа от „больших“ теорий (марксизм, структурализм и др.)», свободных от аксиологических предпочтений различных школ или модных направлений. Во всяком случае наш опыт позволяет так думать.

Кроме приведенного выше «сборного», но в результате постмодернистского метода описания, в иных случаях прикладная антропология предполагает более последовательное использование постмодернистского метода полевой работы, включающего непосредственное участие антрополога в описываемом, т.е. включенное наблюдение в прямом смысле слова (антрополог доит коров вместе с информантом, пропалывает с ним огород и т.п.). Таким был, например, проект нашего английского коллеги-антрополога Моники Яновски «Возможности развития несельскохозяйственной деятельности на селе в Армении» (финансированный UN-FAO). Если в проектах Всемирного банка исследователь в поле, образно говоря, служил «трансформатором» диктофона, переводившим аудиотекст в письменный, то в проекте М. Яновски он «трансформировал» запись видеокamеры. При этом он сталкивался с проблемой, с которой обычно сталкиваются в визуальной антропологии: фиксируя то, что находится перед камерой, упускаешь все, что вне объектива, но не прекращаешь свою жизнь. Сходным образом при включенном наблюдении исследователь не мог одновременно находиться рядом с различными членами семьи, поэтому приходилось выбирать, что или кого считать наиболее важным и достойным фиксации (другое дело, насколько правомерно такое деление на «достойных» и «недостойных»). Как видим, подобные методы сбора полевого материала поднимают почти весь круг проблем, обсуждавшийся в первом номере «Форума». Можно сказать также, что приведенные примеры возвращают нас к первому вопросу нашей дискуссии в том плане, что социально-антропологическому образованию незачем гнаться за очерченными в преамбуле переменами — они сами настигают исследователя и диктуют свои правила; следует только учить будущих антропологов быть чувствительными к этим переменам.